



REVISTA

CÁTEDRA

El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero

The use of TransLanguage to improve oral reading proficiency in a foreign language classroom

Thalía Pánchez-Jiménez

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador

thalia_96fb@hotmail.es

<https://orcid.org/0000-0002-8488-8304>

(Recibido: 10/08/2021; Aceptado: 15/08/2021; Versión final recibida: 06/09/2021)

Cita del artículo: Pánchez-Jiménez, T. (2021). El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero. *Revista Cátedra*, 4(3), 57-73.

Resumen

El translenguaje es un enfoque que no ve fronteras entre las lenguas y permite su uso simultáneo cuando se enseña y se aprende una nueva lengua, por lo tanto, puede ser utilizado como un dispositivo de andamiaje para desarrollar una lengua extranjera, pues ayuda a los estudiantes a aclarar los términos y a hacer el significado. Sin embargo, es un término relativamente reciente en América Latina y las investigaciones relacionadas con él son escasas. El objetivo principal que guió este estudio fue aplicar el translenguaje durante las clases de inglés en una escuela secundaria privada para mejorar la competencia lectora oral de los estudiantes. Se realizaron pruebas previas y posteriores al principio y al final de una unidad (que duró 6 semanas) en las que los estudiantes leyeron un pasaje de 300 palabras y se contaron las palabras leídas correctamente en un minuto. Además, se aplicó una encuesta en escala Likert a los alumnos y a un profesor para conocer sus experiencias y percepciones tras la aplicación del translenguaje. Se llevó a cabo una prueba t y los resultados mostraron una mejora en la competencia lectora oral de los estudiantes (media = 221,55 en la preprueba y media = 243,22 en la posprueba con una desviación estándar de 42,20 y 30,20 respectivamente) tras el uso de este enfoque con una diferencia estadísticamente significativa ($p > 0,001$). La media de palabras leídas correctamente aumentó en el post-test ($M = 21,68$; $SD = 18,88$). El uso del translenguaje probablemente



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 4(3), pp. 57-73, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3041>

tuvo un resultado positivo en la habilidad estudiada y también en las experiencias de los alumnos y del profesor al utilizar el translenguaje.

Palabras clave

Competencia en lectura oral, lengua extranjera, translenguaje.

Abstract

Translanguaging is an approach that sees no boundaries between languages and allows their simultaneous use when teaching and learning a new language, therefore, it can be used as a scaffold device to develop a foreign language since it helps students clarify terms and make meaning. Nevertheless, it is a relatively recent term in Latin America, and investigations related to it are scarce. The main objective that guided this study was to apply translanguaging during English classes in a private High School to improve the students' oral reading proficiency. A pre and post-tests were taken at the beginning and the end of one unit (which lasted 6 weeks) where students read a 300-word passage and words read correctly within a minute were counted. Also, a Likert-scale survey was applied to students and a teacher to know their experiences and perceptions after the application of translanguaging. A t-test was carried out and the results showed an improvement in the students' oral reading proficiency (Mean = 221.55 in the pre-test and Mean = 243.22 in the post-test with a standard deviation of 42.20 and 30.20 respectively) after the usage of this approach with a difference statistically significant ($p > 0.001$). The mean of words read correctly increased in the post-test ($M = 21.68$; $SD = 18.88$). The use of translanguaging probably had a positive result on the skill studied and also in the students and teacher's experiences when using translanguaging.

Keywords

Foreign classroom, oral reading proficiency, translanguaging.

1. Introducción

El uso de la lengua materna tiende a desaconsejarse en las aulas de lenguas extranjeras (Adinolfi y Astruc, 2017, p. 186); sin embargo, según Wei (2017) esta práctica es "como atarles una de las manos a la espalda o vendarles uno de los ojos y seguir esperando que hagan y vean las cosas como los demás hacen y ven con las dos manos libres y los dos ojos abiertos" (p. 2). Además, cuando los alumnos tienen un bajo nivel de competencia en la lengua de aprendizaje, son incapaces de hacer significados a través de la lengua de instrucción, y la translengua sirve como un dispositivo de andamiaje relevante que ayuda a los alumnos a medida que agregan las características o significados requeridos a la lengua en desarrollo (García y Wei, 2018, p. 4).

En el contexto del Ecuador, cuando los "estudiantes se gradúan, deben tener un nivel de competencia B1. Sin embargo, esto no siempre se logra" (Machado, 2019, p. 1). Los profesores aplican muchos enfoques y metodologías y pueden tener puntos de vista particularmente fuertes sobre los mejores o peores, y los utilizan según los contextos de sus alumnos. Además, algunos de los alumnos tienen un acceso limitado a la lengua de aprendizaje en su entorno cotidiano (Wei, 2017, p. 1), y las prácticas translingüísticas tienden a proporcionar "un espacio de aprendizaje en el que las habilidades lingüísticas se consideran principalmente competencias comunicativas y en el que los métodos lingüísticos monolingües se consideran directrices y no la única norma aceptable" (Nagy, 2018, p. 50).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 4(3), pp. 57-73, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3041>

El translingüismo permite el uso de la L1 para hacer significado en la L2. Según Pacheco y Miller (2016) "los estudiantes obtienen mejores resultados académicos cuando utilizan el translenguaje" (p. 533). Este enfoque implica un flujo continuo entre las lenguas e integra con fluidez las diferentes habilidades para transmitir y hacer significado (Adinolfi y Astruc, 2017, p. 187; Lasagabaster y García, 2014, p. 559). Consideran a las lenguas como un todo y no como algo separado. Por eso se aplica en múltiples situaciones, tanto dentro como fuera de los contextos de aprendizaje, de forma pedagógica y también espontánea. El translenguaje es una "visión flexible que fomenta las sinergias de las lenguas en contacto, en lugar de penalizar su uso simultáneo" (Lasagabaster y García, 2014, p. 559). Significa que el translenguaje no considera que las diferentes lenguas compiten entre sí porque, cuando se aplica correctamente, no perjudica las competencias lingüísticas en la lengua de aprendizaje (Nagy, 2018, p. 50).

Existen diferentes métodos y enfoques para la enseñanza de una lengua extranjera. Algunos de ellos establecen el uso exclusivo de la lengua meta. Sin embargo, el translenguaje representa un cambio respecto a los métodos monolingües tradicionales, que pueden ser limitantes e inhibir las expresiones creativas (Makalela, 2015a, p. 203). Este enfoque relativamente nuevo permite a los estudiantes utilizar todas sus habilidades lingüísticas, experiencia y competencias en la L1 con fines de creación de significado (Nagy, 2018, p. 42). A pesar de estos beneficios, las prácticas pedagógicas del translenguaje siguen siendo objeto de investigación en los entornos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea presencial o en línea (Adinolfi y Astruc, 2017, p. 185), y aún no se han investigado en profundidad en América Latina (Nielsen, 2018, p. 54). Se necesitan más estudios para analizar los efectos del translingüismo en diferentes contextos. Por las razones mencionadas anteriormente, es fundamental y pertinente realizar un estudio sobre el translenguaje en un aula de lengua extranjera inglesa, ya que no solo se centrará en el aspecto formal del aprendizaje de los estudiantes, sino que tendrá en cuenta sus experiencias y percepciones. Esta investigación también apoyará la evidencia existente sobre el translenguaje para desarrollar más investigaciones y situar el translenguaje como una estrategia importante que puede ser utilizada en las escuelas.

La investigación se realizará en un colegio privado de Quito - Calderón, donde los alumnos tienen un bajo nivel de inglés, por lo tanto, es complicado manejar un enfoque monolingüe ya que la mayoría de los alumnos no comprenden la mayor parte de la lengua meta. La pregunta que guió esta investigación fue conocer la utilidad del uso de la translengua y por lo tanto, el objetivo principal es aplicar este enfoque durante las clases de inglés en un colegio privado para mejorar la competencia lectora oral de los estudiantes. El artículo se divide en seis secciones, en la revisión de la literatura se presenta un marco teórico que apoya la aplicación de la translengua en un contexto de lengua extranjera; la metodología y los procedimientos que se siguieron y utilizaron se describen en "Métodos y Materiales". Los principales resultados se presentan en la siguiente sección, seguidos de un análisis e interpretación que se encuentra en la sección de Discusión. Las conclusiones responden a la pregunta principal de este estudio y en la última sección se presenta un gran número de referencias.

2. Revisión de la literatura

2.1 Definición de bilingüismo

El bilingüismo tiene muchas definiciones (Yilmaz, 2019, p. 2), una de las cuales es el dominio de dos lenguas distintas y separadas (Flores y García, 2013, p. 243). Por otro lado, existe una visión holística hacia el bilingüismo que afirma "el uso fluido de los recursos lingüísticos" (Yilmaz, 2019, p. 4). Una separación rígida de las lenguas no se ajusta a este concepto.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Además, los bilingües emergentes se definen como personas que están desarrollando una nueva lengua (el inglés, por ejemplo) y que "se encuentran en los puntos iniciales del continuo del bilingüismo" (Celic y Seltzer, 2013, p. 5).

2.2 Diferencia entre el cambio de código y el translenguaje

A veces se confunden estos términos. Este último expresa una alternancia entre dos sistemas lingüísticos y códigos lingüísticos separados, es decir, dos lenguas de bilingües son dos códigos monolingües separados (Celic & Seltzer, 2013); y el translanguaging va más allá de las fronteras lingüísticas (Nagy, 2018). Este enfoque ve las lenguas como un todo y no como entidades separadas. Es un punto de vista heteroglósico que indica la existencia de un solo repertorio lingüístico (García & Wei, 2014).

2.3 Definición y tipos de translenguaje

Translanguaging es un término que fue utilizado por primera vez en 1994 por Cen Williams en Gales en un contexto en el que se utilizaban el galés y el inglés para la enseñanza y el aprendizaje (Williams, 1996 citado por Lewis, Jones y Baker, 2012, p. 641). A lo largo de los años, se han desarrollado diversos conceptos y categorías sobre el translingüismo. Nagy (2018, p. 43) cita a García y Lin (2016, p. 124) y sugieren dos versiones del translenguaje: la "fuerte" y la "débil". Por un lado, la versión fuerte afirma que existe un sistema lingüístico y una gramática, y los hablantes de la lengua eligen el rasgo que necesitan para interactuar. Por otro lado, la versión débil del translingüismo mantiene las fronteras lingüísticas tradicionales pero promueve la suavización de estas fronteras y permite la fluidez entre ellas.

Desde el punto de vista pedagógico, el translingüismo mantiene visibles los dos sentidos de la lengua: el externo (lengua nombrada que es el medio de instrucción), y el interno (el repertorio lingüístico de los alumnos) (García y Wei, 2018, p. 4). Maximiza todos los recursos lingüísticos, cognitivos, semióticos y socioculturales en la construcción del conocimiento de profesores y alumnos (Wei, 2017, p. 3). Según Licona y Gregory (2019, p. 486), el uso de la translengua como estrategia pedagógica facilita el encuadre del profesor y la participación del alumno. En general, este enfoque "da a los profesores y a los estudiantes la oportunidad de aprovechar sus puntos fuertes y de reconocer y utilizar una serie de prácticas lingüísticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje" (Esquinca, Araujo y de la Pierda, 2014, p. 168). El lenguaje traducido ayuda a aclarar el significado de los términos, a conectar los conocimientos previos de los estudiantes con el tema en cuestión y a involucrar a los estudiantes en diversas prácticas (Esquinca et al., 2014, p. 173), y proporciona a los participantes ventajas afectivas y sociales, así como una comprensión profunda del contenido (Makalela, 2015a, p. 200).

En cuanto al dominio de la lengua por parte de los hablantes, se puede distinguir entre translenguaje unidireccional y bidireccional, así como entre translenguaje dependiente e independiente (García y Wei, 2014, p. 48). Los bilingües emergentes que carecen de competencia en una segunda lengua suelen mostrar un translenguaje unidireccional y también una forma dependiente. En este caso, los alumnos utilizan su lengua dominante como dispositivo de andamiaje (Nagy, 2018, p. 45). Según García y Wei (2014) "hay dos tipos de estrategias de translenguaje: la primera es un 'translenguaje dirigido por el profesor' para dar voz, claridad, reforzar, gestionar el aula y hacer preguntas y la segunda es un 'translenguaje dirigido por el alumno' para participar, elaborar ideas, plantear preguntas" (p. 141). Además, Lewis et al. (2012) también clasifican el translenguaje en tres categorías:



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

(a) Translenguaje en el aula (planificado y fortuito) con un énfasis pedagógico; (b) Translenguaje universal con aspectos cognitivos, contextuales y culturales. Mientras que el Translenguaje Universal incluye el aula como un contexto entre muchos otros, retener el "translenguaje en el aula" permite un debate sobre el aprendizaje y el estilo de enseñanza y la planificación del plan de estudios. (c) El Translenguaje Neurolingüístico es un nuevo campo que investiga las modulaciones de la actividad cerebral cuando se activan ambas lenguas y tiene mucho futuro. (p. 650)

Por último, existe el translenguaje espontáneo y el pedagógico. El primero se refiere a la realidad del uso bilingüe en contextos naturales en los que las fronteras entre las lenguas son fluidas y cambian constantemente, y el segundo es una teoría y práctica pedagógica que se refiere a las estrategias de instrucción que integran dos o más lenguas (García, 2009 citado por Cenoz y Gorter, 2017, p. 4). El translifting pedagógico sirve como un elemento de agrado que cierra la brecha entre los participantes con diferentes orígenes lingüísticos, y también como un dispositivo de andamiaje que ayuda a los bilingües emergentes a mejorar sus habilidades y capacidades lingüísticas (Nagy, 2018, p. 47). Supone una transformación frente a las ideologías tradicionales de separación lingüística (Cenoz y Gorter, 2020, p. 11).

2.4 El Translenguaje en contextos multilingües o bilingües

En este campo, se han llevado a cabo muchas investigaciones. La mayoría de ellas se han realizado en contextos bilingües o multilingües. Por ejemplo, Dahlberg (2017) desarrolló una investigación en una clase de inglés como lengua extranjera en la educación básica de adultos. Los estudiantes eran libres de utilizar toda su capacidad lingüística para aprender la lengua meta y el translenguaje era una estrategia para desarrollar estructuras de aprendizaje de apoyo.

Makalela (2015a, p. 204) llevó a cabo un estudio experimental durante un año y trabajó las habilidades receptivas y productivas. Demostró que las estrategias de translenguaje son eficaces para aumentar el conjunto de vocabulario de los hablantes multilingües, conseguir una experiencia escolar positiva y afirmar la identidad de los estudiantes. Además, un estudio de Nagy (2018, p. 48) presenta los resultados en la comprensión lectora utilizando actividades de translenguaje entre el inglés y el húngaro (L1). El translenguaje conduce a un ambiente más relajado, donde el proceso de aprendizaje es creativo, basado en las habilidades lingüísticas de cada individuo que crea y negocia el significado.

Hungwe (2019, p.3) realizó un estudio en una universidad de Sudáfrica, donde la mayoría de los estudiantes son multilingües y el inglés aún no se ha desarrollado adecuadamente. El uso de dos lenguas demuestra que pueden ser utilizadas indistintamente y con fluidez por los estudiantes para una comprensión profunda de los textos, y un aula monolingüe puede no resolver el problema de la mala comprensión.

2.5 Translación de lenguas en contextos extranjeros

En cuanto a los estudios de translenguaje de lenguas extranjeras, Adinolfi y Astruc (2017, p. 190) llevaron a cabo una exploración inicial de las prácticas pedagógicas de translenguaje dentro de una clase sincrónica de lengua extranjera en línea. Observaron un curso de español para adultos principiantes en una universidad a distancia en el Reino Unido. Encontraron que las prácticas de translenguaje están presentes y concluyeron sugiriendo mayores oportunidades de translenguaje. Wang (2016, p. 142) analizó las actitudes de los participantes en el aula hacia la elección de la lengua mediante un cuestionario y la observación. El estudio encontró que las actitudes de los estudiantes y profesores hacia el



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

translenguaje y sus prácticas han demostrado técnicas de andamiaje que podrían mejorar la comunicación y las relaciones entre profesores y estudiantes.

El translenguaje en las aulas de lenguas extranjeras ha contribuido a dar voz a los estudiantes en la negociación de significados a diferentes niveles. Nielsen (2018) observó clases de español durante 7 meses y concluye que "el translenguaje es un fenómeno que influye enormemente en el desarrollo de la lengua extranjera" (p. 53). Además, Ortega (2019) utilizó una experiencia de aula en Colombia y afirma que los estudiantes se sintieron más empoderados y motivados para aprender más inglés después de utilizar el translenguaje. Lo utilizaron como una herramienta para crear tareas sociales. Este enfoque ha demostrado que es posible "eliminar las barreras del aprendizaje creando un entorno propicio e inclusivo que valide las identidades de la primera lengua y permita a los estudiantes utilizar el español para crear significado" (p. 164).

En general, las pedagogías plurilingües y los enfoques de translenguaje en las aulas de EFL en América Latina han sido mínimamente explorados en la literatura académica (Ortega, 2019, p. 160). Asimismo, Wang (2016) establece que la adaptación del translenguaje en "la enseñanza de lenguas extranjeras requiere la reconstitución del conocimiento de los profesores sobre la lengua y la enseñanza de la misma" (p. 148). Por último, los estudios de contexto en línea han sido escasamente investigados hasta ahora (Adinolfi & Astruc, 2017, p. 188).

3. Métodos y Materiales

Este estudio fue cuasi-experimental, correlacional y longitudinal en el que se enseñó a los estudiantes a utilizar estrategias de translenguaje durante la segunda unidad del curso 2020 - 2021. Tuvo una duración de 6 semanas y se realizaron dos sesiones sincrónicas de 40 minutos y dos asincrónicas por semana, excepto en tercero de bachillerato donde se realizó una sesión sincrónica por semana y ninguna asincrónica. Los datos fueron primarios y se utilizó un enfoque de método mixto (cuantitativo y cualitativo).

Los participantes pertenecían a un colegio privado ubicado en Calderón, una parroquia rural de Quito, Ecuador. Cinco profesores impartían diversas asignaturas y un profesor estaba a cargo del inglés para todos los grados (de octavo a tercero de secundaria). Había 27 alumnos en total (cada grado tenía de 1 a 10 alumnos), por lo que no fue posible tener un grupo de control durante el estudio. La muestra (N = 22) no coincidía con la población debido a la constante inasistencia de los estudiantes mientras se realizaba el estudio. Los estudiantes eran primeros hablantes de español y tenían un bajo nivel de inglés. En esta investigación participaron 9 chicas y 13 chicos con una edad media de 14,95 años. Para la aplicación de dicho enfoque y la utilización de los datos obtenidos, se solicitó la autorización del director del instituto y el consentimiento informado de los padres de los alumnos y de los mayores de 18 años.

En cuanto a la traslación, se utilizaron las siguientes estrategias: el uso de cognados y falsos cognados (hubo una clase exclusiva para revisar este tema), comparaciones y contrastes de estructuras gramaticales entre la lengua materna de los alumnos y la lengua extranjera que están aprendiendo, hubo entradas semanales de vocabulario en ambos idiomas, traducción de términos y explicación de la teoría, actividades importantes, instrucciones o tareas utilizando la L1. Las estrategias han sido utilizadas en otros estudios y sugeridas por personas que han utilizado el translenguaje en entornos pedagógicos (Celic y Seltzer, 2016, p. 16; Esquinca et al., 2014, p. 176; Dahlberg, 2017, p. 8; Palmer et al, 2014, p. 760; Pacheco y Miller, 2016, p. 536; Creese y Blackledge, 2010, p. 106; Cenoz y Groter, 2017, p.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

4; Nikula y Moore, 2016, p. 239; Cummins, 2007, p. 231; Nagy, 2018, p. 49; Valdiviezo, 2019, p. 52).

La habilidad elegida fue la competencia lectora oral debido a la precisión en su medición (datos cuantitativos) durante las clases online. Para determinar la competencia lectora oral, los estudiantes realizaron pruebas previas y posteriores al inicio y al final de la segunda unidad (octubre - diciembre de 2020). Leyeron un pasaje de 300 palabras (que no fueron practicadas por los estudiantes). Estos pasajes fueron diseñados por el investigador y validados por un compañero antes de que los alumnos los leyeran. El nivel de competencia oral se analizó según un estudio realizado por Makalela (2015a. p 207) que adoptó las directrices de Shinn (1989), para determinar qué palabras se contabilizaban como correctas:

- Palabras leídas correctamente. Se incluyen las autocorrecciones en 3 segundos.
- Palabras leídas incorrectamente. Se incluyen los siguientes tipos de errores: pronunciación incorrecta, sustituciones y omisiones.
- Si un alumno se esforzaba por pronunciar una palabra o dudaba durante tres segundos, se le decía la palabra y se contaba como un error (p. 207).

Al final de cada prueba, los errores se restaron del número total de palabras que los alumnos leyeron en un minuto para obtener el número de palabras leídas correctamente. Además, con el objetivo de tener en cuenta las experiencias y percepciones de los alumnos y del profesor sobre el enfoque utilizado, se aplicó una encuesta con 10 preguntas al final de la segunda unidad.

La encuesta fue diseñada por el investigador en Google Forms. Era anónima y las preguntas eran cerradas para reflexionar sobre sus experiencias. Además, fue validada antes de que los alumnos la realizaran por dos compañeros (un experto en Lingüística y un experto en B2) para determinar la corrección del vocabulario utilizado. Las clases y las pruebas previas y posteriores se grabaron mediante la aplicación Zoom y los vídeos sirvieron para analizar el dominio de la lectura oral en los estudiantes.

Las puntuaciones del aprovechamiento de la lectura oral se analizaron mediante enfoques estadísticos descriptivos para calibrar las medidas de tendencias centrales y de dispersión. Se calculó una prueba t emparejada sobre las medias de antes y después de la prueba para evaluar los niveles de significación estadística que se fijaron en 0,05 (Makalela, 2015a p. 207; Makalela, 2015b. p 20) utilizando el programa SPSS. Las respuestas de las encuestas se analizaron con un enfoque descriptivo y cualitativo mediante el uso de Excel. Se calculó un coeficiente de fiabilidad inter-asignado y se compararon las puntuaciones obtenidas por dos observadores en relación con la competencia lectora oral con una prueba de correlación de Pearson.

4. Resultados

Después de analizar los datos, se comparó la información y se utilizaron algunas pruebas para obtener los resultados. Los primeros resultados presentados están relacionados con la fiabilidad del estudio, concretamente con los datos relativos a la competencia lectora oral de los alumnos. La tabla 1 muestra una prueba de correlación de Pearson cuyos valores van de 0 a 1. Presenta el número de estudiantes (22) que participaron en la investigación. Se comparó el número total de palabras correctas por alumno analizado por los dos observadores en las pruebas previas y posteriores para obtener la fiabilidad.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

			Obs1Pre	Obs2Pre	Obs1Pos	Obs2Pos
Obs1Pre/Pos	Correlación de Pearson	de	1	.990**	1	.989**
	Sig. (2-seguidos)			.000		.000
	N		22	22	22	22
Obs2Pre/Pos	Correlación de Pearson	de	.990**	1	.989**	1
	Sig. (2-seguidos)		.000		.000	
	N		22	22	22	22

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (2 seguidos).

Cuadro 1. Correlación Pre-test y Post-test

Los datos analizados tienen una distribución normal ($p > 0,05$). Se puede observar que los datos de ambos observadores en el pre-test y el post-test tienen una alta correlación ($r = 0,99$; $p < 0,001$ y $r = 0,989$; $p < 0,001$ respectivamente). Esto significa que los datos obtenidos parecen ser considerablemente fiables. En cuanto a la competencia lectora oral, en la tabla 2 se pueden encontrar los siguientes datos: la media del aumento de palabras entre el pre y el posttest, la desviación estándar y la significación de esta diferencia.

		Diferencias emparejadas					t	d	Sig.
		Media	Std. Devias ion	Std. Mediana de Error	95% Intervalo de confianza de la diferencia			f	(2-taile d)
					Inferio r	Superior			
Pare	Total	-	18.881	4.025	-	-	-	2	.000
s1	Pre -	21.68	55	56	30.05	13.31	5.3	1	
	Total	182			343	021	86		
	Pos								

Cuadro 2. Prueba de muestras pareadas

Los datos totales de las pruebas previas y posteriores tenían una distribución normal ($p = 0,20$). Con base en lo indicado, se realizó una prueba T y los resultados indicaron la media de palabras leídas correctamente del total de estudiantes ($N = 22$) (Media = 221,55 en el pre-test y Media = 243,22 en el post-test) con una desviación estándar de 42,20 y 30,20 respectivamente. Hubo una diferencia estadísticamente significativa ($p > 0,001$) tras comparar esos datos (tabla 2). Se pudo observar la media de palabras leídas correctamente que aumentó en el post-test ($M = 21,68$; $SD = 18,88$).

En la Figura 1 se puede observar la frecuencia de las respuestas de los alumnos en relación con la encuesta sobre el translenguaje. Había 10 preguntas en escala Likert y 9 de las 10 preguntas estaban relacionadas con el uso del translenguaje y cómo se sentían los estudiantes al aplicarlo. Una de las preguntas (la segunda) se refería al uso exclusivo del inglés durante las clases.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

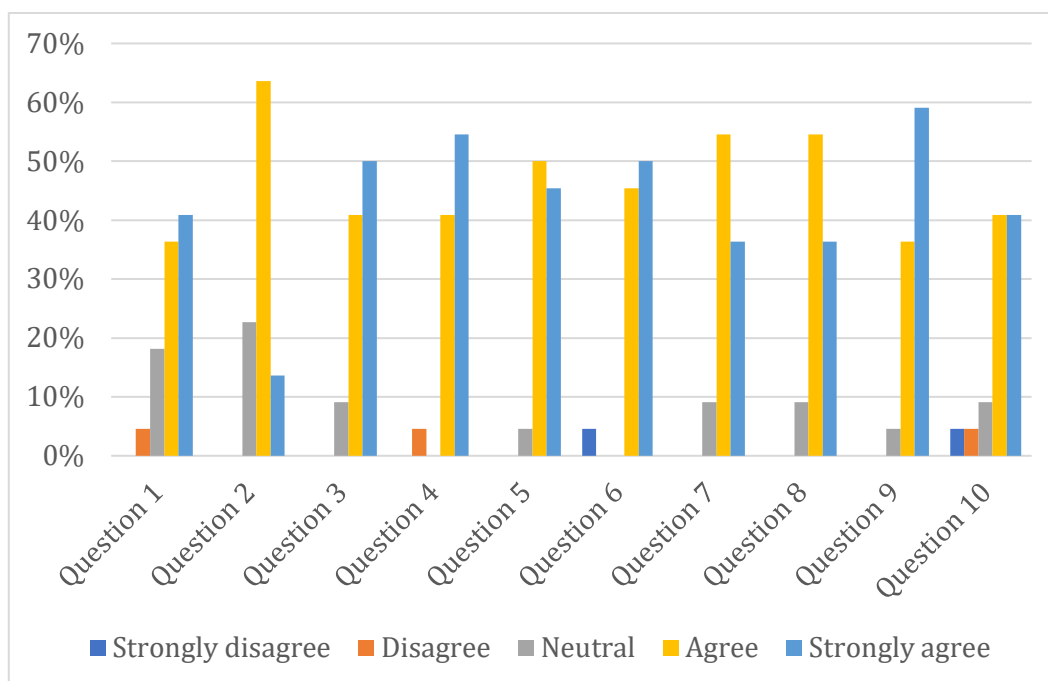


Figura 1. Encuestas a estudiantes

La mayoría de los estudiantes están de acuerdo y muy de acuerdo con la utilidad del translenguaje y su uso positivo. La media de 8 preguntas es 4 (de acuerdo) y la media de 2 preguntas es 5 (muy de acuerdo). Esto muestra una contradicción ya que la segunda pregunta estaba relacionada con el uso exclusivo del inglés durante las clases. Esta información se analizará en la siguiente sección.

La figura 2, por otro lado, muestra las respuestas del profesor de inglés en relación con la encuesta. Al igual que la encuesta de los alumnos, 8 preguntas estaban relacionadas con el translenguaje, concretamente su percepción sobre la motivación, la participación y la confianza de los alumnos, y la utilidad que considera que tiene el translenguaje durante sus clases de inglés. Las dos primeras preguntas eran dicotómicas (sí/no) y se referían al conocimiento del término "translanguaging" y a su uso en la clase de lengua extranjera.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

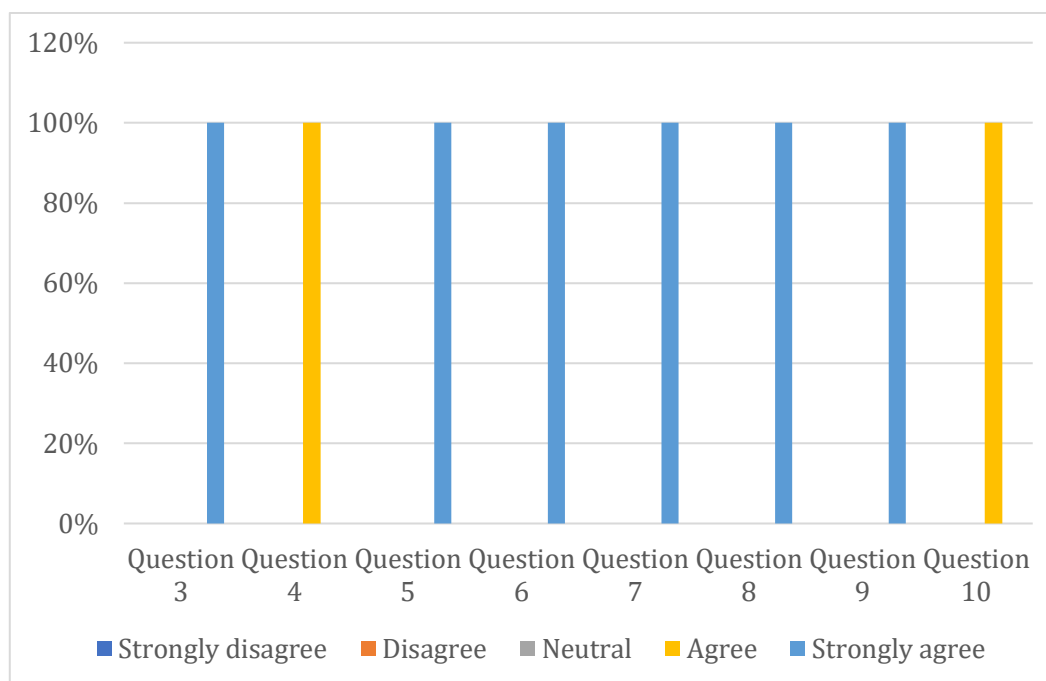


Figura 2. Encuestas a docentes

En cuanto a la encuesta de la profesora, afirma que sí conoce y utiliza el translenguaje en sus clases (2 primeras preguntas, no mostradas en la figura 2). Ocho preguntas se referían a cómo percibía la profesora a sus alumnos al aplicar el translenguaje. Seis preguntas muestran que la profesora está totalmente de acuerdo con el translenguaje y dos preguntas muestran que está de acuerdo con este enfoque.

5. Discusión

Los resultados mostraron una mejora significativa en la competencia lectora oral de los estudiantes, lo que probablemente indica la utilidad de aplicar la translengua durante las clases de inglés en un contexto de lengua extranjera. Makalela (2015a, p. 204) realizó un estudio similar en el que había un grupo de control y otro experimental, pero la diferencia en la competencia lectora oral de los estudiantes tras aplicar la translengua no fue estadísticamente significativa. En consecuencia, el autor afirmó que estos resultados no eran concluyentes. A pesar de la inexistencia de otros estudios basados en el translenguaje y la competencia lectora oral (en Ecuador y otros países), algunas investigaciones se centraron en la capacidad lectora. Por ejemplo, un estudio realizado en una universidad de Azuay-Ecuador encontró una disminución de esta capacidad tras la aplicación de la translengua durante un mes. El autor afirmó que podría deberse a la "atención y/o inmersión del estudiante durante los ejercicios de lectura o por la propia lectura que pudo ser más desafiante" (Valdiviezo, 2019, p. 105). Sin embargo, este estudio muestra resultados opuestos que indican los probables beneficios del enfoque utilizado.

Además, García (2020) determinó que el uso de la translengua es un recurso para profundizar en la lectura de la historia y de otros contenidos, ya que "la clase empieza a entender que el uso que hacen del lenguaje y lo que saben es lo más importante para dar sentido a la lectura de cualquier texto" (p. 561). Además, Hungwe (2019) utilizó el translenguaje durante las clases universitarias y los estudiantes pudieron comprender y transmitir el significado de los textos al permitir la fluidez del lenguaje, por lo que la autora



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

recomendó "emplear una estrategia de translenguaje en sus aulas para ayudar a los estudiantes a comprender los textos" (p. 8). Según lo que informaron los estudiantes en este estudio, también están muy de acuerdo con una mejor comprensión del contenido cuando se utiliza la translengua (véase la Figura 1, pregunta 6).

Otro estudio que puede corroborar este resultado al utilizar la translengua para enseñar la comprensión lectora en la escuela primaria y para enseñar una lengua indígena en una institución de educación superior es uno que utilizó varias estrategias como alternar los idiomas en los ejercicios de inducción de vocabulario, leer el texto en silencio, en voz alta, etc., y mostró una ganancia en la comprensión lectora concluyendo que la translengua es una estrategia pedagógica que puede profundizar la comprensión del contenido (Makalela, 2015b, p. 23). Carroll y Sambolin (2016, p. 253) realizaron un estudio centrado en estrategias de construcción de vocabulario y gramática, con un enfoque secundario en la lectura y la escritura con fines académicos. El enfoque de translenguaje se implementó para aumentar el compromiso de los estudiantes y proporcionar una experiencia de alfabetización significativa. Su uso tuvo varios beneficios, uno de ellos es que permitió a los estudiantes centrarse en demostrar su comprensión lectora al no limitar sus respuestas como resultado de su dominio del idioma e hizo que "la instrucción fuera más significativa para los estudiantes" (Carroll & Sambolin, 2016, p. 259).

También hay un número importante de estudios cuyos resultados muestran el efecto positivo de utilizar este enfoque en contextos pedagógicos. Por ejemplo, un estudio que hizo hincapié en la habilidad de escritura muestra que "el translenguaje probablemente crea una lectura más comprometida que la escritura monolingüe" (Canagarajah, 2011, p. 16). Por otro lado, en un aula de ciencias con bilingües emergentes se utilizó el translenguaje con diferentes propósitos. Ayudó a los estudiantes a participar en la elaboración de significados, y dio lugar a mayores oportunidades de acceso al contenido científico (Infante y Licon, 2018, p. 10). Sin embargo, uno de los estudios que se han llevado a cabo en las aulas de lenguas extranjeras afirma que los estudiantes no tienen mucha exposición al inglés fuera de la escuela, por lo tanto, no tienen oportunidades para practicar el inglés. En este escenario, el profesor utilizó el translenguaje como un dispositivo de andamiaje para que los estudiantes puedan hacer significado (Ortega, 2019, p. 165). Lo mismo sucede en este contexto educativo, donde los estudiantes reciben clases de inglés limitadas (40 u 80 minutos a la semana), y adicionalmente, tienen un nivel de inglés bajo; por lo que es un reto manejar un método sólo en inglés. Por ello, el translenguaje podría considerarse un enfoque útil no sólo para enseñar contenidos, sino también para implicar a los alumnos en su aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de translenguaje aplicadas, Celic y Seltzer (2016, p. 2) expresan que las tablas de cognados son herramientas útiles para los bilingües emergentes porque estas palabras ilustran las conexiones lingüísticas a través de diferentes lenguas. Sobre las comparaciones gramaticales, Galante et al., (2020) explican que "los estudiantes pueden reflexionar sobre si existe la misma forma gramatical en sus lenguas y lo similar o diferente que es" (p.983). Asimismo, Celic y Seltzer (2016, p. 5) afirman que es importante hacer que los alumnos sean conscientes de cómo la sintaxis es similar o diferente a la de su lengua materna para que el uso de la lengua meta pueda ser más transparente. En lugar de enseñarles exclusivamente el inglés, el uso de ambas lenguas podría ayudar a establecer conexiones, transferir la comprensión y notar las diferencias importantes. Además, el uso de conocimientos previos y de lenguas que los alumnos ya dominan puede ser una poderosa herramienta para el desarrollo de una lengua y esto se considera una ventaja (Cummins, 2007, p. 234; Galante et al., 2020, p. 993).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Adoptar una pedagogía de la translengua permite profundizar en las explicaciones a los alumnos de algunos temas específicos (García y Wei, 2014, p. 65), permite "flexibilizar la enseñanza de la lengua y alejar el estrés que pueden experimentar los profesores de EFL al pensar rígidamente en el uso exclusivo del inglés en el aula" (Ortega, 2019, p. 160). En este estudio se han podido confirmar las ventajas anteriores expuestas por diferentes autores, ya que según las percepciones y experiencias de los alumnos y del profesor, están de acuerdo y muy de acuerdo con la utilidad de la translengua para comparar y contrastar las estructuras de ambas lenguas, y para aclarar diversas explicaciones, contenidos y significados (ver Figura 1 y 2, preguntas 7, 8 y 9).

El resto de los resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos y al profesor muestran que la translengua ayudó a los alumnos a sentirse motivados, a tener más confianza, a participar más y a sentir que sus conocimientos aumentaban (véase la Figura 1, preguntas 3, 4, 5 y 10). Para la profesora, la situación era similar. Consideraba que los alumnos estaban más motivados, participaban más, comprendían más y se sentían más cómodos durante las clases cuando se tenía en cuenta su lengua materna (véase la figura 2, preguntas 4, 5, 6 y 10). Existen resultados similares en cuanto a las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la translengua en el estudio realizado por Valdiviezo (2019, p. 40) donde la mayoría de los estudiantes (80 %) están a favor del uso de la lengua materna durante las clases de inglés ya que la utilizan para diversos fines.

Sobre la pregunta relacionada con el uso exclusivo del inglés y la contradicción encontrada, se hizo una aclaración oral a los estudiantes y la mayoría de ellos (20) dijeron que habían entendido mal la pregunta y que estaban de acuerdo con el uso positivo de la translengua. Esto ocurrió a pesar de la validación de las preguntas. Por tanto, los resultados confirman los datos cuantitativos sobre la posible utilidad de la translengua en la competencia lectora oral de los alumnos y durante las clases de inglés en general. Sin embargo, pueden existir actitudes contrarias cuando se utiliza la translengua durante las clases, por ejemplo, Fallas y Dillard-Paltrineri (2015) realizaron una búsqueda en un contexto de lengua extranjera. Encontraron que la mayoría de los participantes creían que la translengua es un enfoque ineficaz, ya que "crea un hábito de pereza por parte de los alumnos, y consiste únicamente en traducir de ida y vuelta de la L1 a la L2" (p. 324). Sin embargo, también reconocieron que la mezcla de L1 y L2 es un proceso natural.

Como expresa Yilmaz (2019), la translengua permite "a los profesores aumentar la comprensión y el compromiso de los alumnos creando zonas ricas en desarrollo" (p. 9). Además, el uso de la translengua como estrategia produce "experiencias positivas que no habrían sido posibles a través de los enfoques tradicionales de enseñanza de idiomas" (Makalela, 2015b, p. 21). Esto también lo confirma Makalela (2015a, p. 215), que descubrió que la ruptura de las fronteras entre las lenguas proporciona a los alumnos una experiencia escolar positiva. En definitiva, se puede afirmar que el translenguaje podría ser una herramienta útil que se puede utilizar en un contexto de lengua extranjera, ya que puede ayudar a mejorar las habilidades de los estudiantes, y los estudiantes y el profesor tuvieron experiencias positivas al utilizarlo en las clases. Los estudiantes no son recipientes vacíos, no están aprendiendo desde cero, y cuando el translenguaje se utiliza con un propósito, es probable que tenga efectos beneficiosos en el aprendizaje y las experiencias de los estudiantes. Como afirman Cenoz y Gorter (2020), "la idea clave es que no se sustituye una lengua por otra. El translenguaje pedagógico tiene como objetivo el desarrollo de las lenguas escolares y de los contenidos académicos" (p. 8).

El propósito del translenguaje pedagógico es servir como un dispositivo de andamiaje para "ayudar a los estudiantes durante una fase de transición mientras añaden y se apropian de



las características necesarias que se requieren para completar la tarea académica en una o más lenguas nombradas" (García y Wei, 2018, p. 4). Además, algunos autores declaran que "la alternancia, la integración y el uso flexible de las lenguas han demostrado ser beneficiosos para el aprendizaje de idiomas, especialmente en las etapas iniciales" (Portolés y Martí, 2016, p.66; García y Wei, 2014, p. 36). "El translenguaje se practica como una estrategia co-construida para potenciar, y sacude el estereotipo monoglósico de la enseñanza de lenguas extranjeras" (Wang, 2016, p. 148). Facilita la comprensión y permite a los bilingües emergentes abordar tareas académicas exigentes en una lengua que aún están desarrollando (Celic y Seltzer, 2013, p. 5).

No obstante, una de las limitaciones de este estudio fue el tiempo ya que se realizó durante una unidad, y en la situación ideal se estudiaría todo un curso escolar como han hecho otros estudios como el de Makalela (2015a, p. 205). Otra limitación fue la ausencia de un grupo de control y la imposibilidad de tener en cuenta diferentes variables que también podrían haber influido en los resultados. Las clases en línea representan también una limitación ya que es la primera vez que se realiza esta modalidad en las instituciones educativas ecuatorianas debido a la pandemia de Covid-19.

6. Conclusiones

Tras determinar la fiabilidad de los datos obtenidos en relación con la competencia lectora oral de los alumnos, se puede afirmar que el translenguaje mejoró esta habilidad en los alumnos tras aplicarlo durante 6 semanas. Además, los alumnos y el profesor que participaron en este estudio tuvieron experiencias y percepciones positivas tras la aplicación de este enfoque. Como afirma Wei (2017), el translenguaje "es poderoso y transformador cuando somos conscientes de que lo que hacemos está capacitando y empoderando a nuestros alumnos. Con esta conciencia, podemos entonces empezar a hacerlo de forma consciente, con un propósito, como una herramienta pedagógica eficaz para el aprendizaje" (p.3). El translenguaje puede ser una herramienta útil durante las clases porque no sólo se centra en el aprendizaje de contenidos, sino que también tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, los valora y los utiliza para aprender una nueva lengua.

Además, el enfoque que los profesores decidan aplicar en las clases debe estar fuertemente influenciado por los contextos específicos, no sólo del entorno y la institución educativa, sino también por los contextos de los estudiantes y sus conocimientos. No existe una estrategia ideal para enseñar, sin embargo, se han probado varias metodologías y han demostrado su eficacia, una de ellas podría ser el translenguaje ya que, como se ha dicho anteriormente, no perjudica las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de un idioma si se implementa correctamente (Nagy, 2018, p. 50).

Otros estudios podrían incorporar un grupo de control y un grupo experimental para obtener resultados más válidos sobre la utilidad del translenguaje y tener en cuenta variables como el nivel económico de los alumnos, la formación del profesorado o la ubicación geográfica del centro, que pueden influir en los resultados. Para obtener la validez externa, habría que incluir a más participantes en el estudio con el fin de generalizar los resultados. Asimismo, más investigaciones podrían centrarse en diferentes habilidades, ya que "el translenguaje puede implementarse en una amplia gama de actividades para practicar diversas habilidades lingüísticas como hablar, escribir, leer o escuchar" (Nagy, 2018, p. 47). Debería haber más estudios sobre translanguaging que se centren en las aulas de lenguas extranjeras.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Bibliografía

- Adinolfi, L., & Astruc, L. (2017). An exploratory study of translanguaging practices in an online beginner-level foreign language classroom. *CercleS*, 7(1), 185 – 204. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0008>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, (2), 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Carroll, K., & Sambolín, A. (2016). Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom. *Bilingual Research Journal*, 39(3-4), 248 – 262. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1240114>
- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). Translanguaging: a Cuny-Nysieb Guide for Educators. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Celic, C., & Seltzer, K. (2016). El translenguar: una guía de Cuny-Nysieb para Educadores. Versión abreviada en español. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/09/La-Guia-del-Translenguar-En-Espanol-Setiembre-2016.pdf>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103 – 115. <https://www.jstor.org/stable/25612290>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Dahlberg, A. (2017). Translanguaging as a scaffolding structure in a multilingual group studying English in Sweden [Bachelor's dissertation, University of Gävle Swedish] <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1083686&dswid=-1342>
- Esquinca, A., Araujo, B., & de la Piedra, M. (2014). Meaning making and Translanguaging in a two-way dual-language program on the U.S –Mexico Border. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(2), 164 – 181. <http://www.tandfonline.com/loi/ubrj20>
- Fallas, C., & Dillard-Paltrineri, E. (2015). Professors' and Students' Conflicting Beliefs about Translanguaging in the EFL Classroom: Dismantling the Monolingual Bias. *Revista de Lenguas Modernas*, (23), 301-328. 10.15517/rlm.v0i23.22355
- Flores, N., & García, O. (2013). Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/01/linguistic-third-spaces-in-education.pdf>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N., Carozza, N., Wilkinson, C., Woton, C., & Vasic, J. (2020). "English-only is not the way to go": Teachers' perceptions of plurilingual instruction in an English Program at a Canadian University. *Tesol Quarterly*, 54(2), 980 – 1009. <https://doi.org/10.1002/tesq.584>
- García, O. (2020). Translanguaging and latinx bilingual readers. *The Reading Teacher*, 73(5), 557-562. <https://doi.org/10.1002/trtr.1883>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O., & Wei, L. (2018). *Translanguaging*. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 1- 7. [10.1002/9781405198431.wbeal1488](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488)
- Hungwe, V. (2019). Using translanguaging approach in teaching paraphrasing to enhance reading comprehension in first-year students. *Reading & Writing – Journal of the Reading Association of South Africa*, 10(1), e1-e9. <https://doi.org/10.4102/rw.v10i1.216>
- Infante, P., & Licona, P. (2018). Translanguaging as pedagogy: developing learner scientific discursive practices in a bilingual middle school science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 1-14. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526885>
- Lasagabaster, D., & García, O. (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*, 26(3), 557 – 572. [10.1080/11356405.2014.973671](https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671)
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Education Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 641 – 654. [10.1080/13803611.2012.718488](https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488)
- Licona, R., & Gregory, J. (2019). Translanguaging in a middle school science classroom: constructing scientific arguments in English and Spanish. *Cultural Studies of Science Education*. 15, 485 – 510. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09946-7>
- Machado, J. (2019, December). Ecuador tiene el peor nivel de inglés de América Latina. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/idioma-ingles-estudiantes-convenio-educacion-profesores/>
- Makalela, L. (2015a). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, 29(3), 200 – 217. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2014.994524>
- Makalela, L. (2015b). Translanguaging as a vehicle for epistemic access: cases for reading comprehension and multilingual interactions. *Per Linguam*, 31(1), 15-29. <http://dx.doi.org/10.5785/31-1-628>
- Nagy, T. (2018). On Translanguaging and its role in Foreign Language Teaching, *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 10(2), 41-53. <https://doi.org/10.2478/ausp-2018-0012>
- Nielsen, J. (2018). Foreign students and their learning Spanish process: first hint of translanguaging. *Alfa: Revista de Lingüística (São José Rio Preto)*, 62(1), 53 – 71. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1804-3>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Nikula, T., & Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿Puedo Hablar en Español?" A Reflection on Plurilingualism and Translanguaging Practices in EFL. *Issues Teach. Prof. Dev*, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>
- Pacheco, M., & Miller, M. (2016). Making Meaning through translanguaging in the Literacy Classroom. *The Reading Teacher*, 69(5), 533 - 537. <https://www.jstor.org/stable/44002002>
- Palmer, D., Martínez, R., Mateus, S., & Henderson, K. (2014). Reframing the debate on language separation: toward a vision for translanguaging pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 98(3), 757- 772. [10.1111/j.1540-4781.2014.12121.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12121.x)
- Portolés, L., & Martí, O. (2016). Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 61 - 77. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.698>
- Valdiviezo, E. (2019). *The Effects of the Integration of Translanguaging as a Pedagogical Strategy in the EFL University Classroom* [Master's thesis, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/32882>
- Wang, D. (2016). Translanguaging In Chinese foreign language classrooms: students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138 - 149. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231773>
- Wei, L. (2017). Translanguaging and the Goal of TESOL. <https://www.tesol.org/docs/default-source/ppt/li-wei.pdf>
- Yilmaz, T. (2019). Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students. *International Journal of Multilingualism*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1640705>



Autora

THALÍA PÁNCHEZ-JIMÉNEZ obtuvo su maestría en Pedagogía de la Lengua Extranjera Inglesa en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador) en 2021. Obtuvo el título de licenciada en Nutrición Humana en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en 2017.

Actualmente es profesora de inglés en el colegio privado Ferenc Botar Kendur. También es profesora online en International Schooling, que se encuentra en Singapur. Imparte diferentes asignaturas como Lengua y Literatura, Inglés II, Inglés III. También es traductora de cartas en Wayne Translator Group desde hace dos años.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 4(3), pp. 57-73, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3041>