



BENEFICIOS DEL TRANSLINGÜISMO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL AULA DE UNA ESCUELA RURAL COLOMBIANA

TRANSLANGUAGING BENEFITS IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES OF ENGLISH IN THE COLOMBIAN RURAL SCHOOL CLASSROOM

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2723>

Óscar Mauricio Monroy Ramírez
Universidad Católica
de Manizales, Colombia.

Mauro9928@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0377-7774?lang=en>

Carlos Barros Bastidas
Universidad
de Guayaquil, Ecuador.

Carlos.barrosh@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3143-7139>

Recibido: octubre 17, 2022 – Aceptado: noviembre 4, 2022

Resumen

En Colombia, las estrategias pedagógicas y didácticas planteadas para la enseñanza del inglés no han logrado el impacto esperado por la escuela ni por los entes gubernamentales. En la actualidad, se plantean metodologías que suelen dejar de lado los contextos y repertorios lingüísticos de los estudiantes cuando se aprende una lengua extranjera, perdiéndose la oportunidad de un aprendizaje más efectivo. El siguiente artículo parte del objetivo de caracterizar los beneficios del translingüismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula de la escuela rural, como una propuesta para fortalecer la enseñanza del inglés en este contexto. En Colombia, además, son pocas las experiencias significativas al respecto; sin embargo, los beneficios encontrados a través de revisión documental con enfoque cualitativo, muestran las bondades al adoptar el translingüismo en la enseñanza de un idioma extranjero, como el inglés. Por otro lado, se evidencia la importancia del translingüismo, en la medida que se tienen en cuenta las lenguas que emergen en las aulas de clase, el aspecto transcultural y los conocimientos previos que cada individuo trae al aula. Finalmente, se explicita que, en un mundo globalizado, gracias a las TIC, los estudiantes poseen un bagaje que puede ser un soporte para el aprendizaje de la nueva lengua.

Palabras clave: translingüismo, enseñanza aprendizaje del inglés, escuela rural.

Abstract

In Colombia, the pedagogical and didactic strategies proposed for the English teaching have not achieved the impact expected by the school or by government entities. At present, methodologies are being proposed that tend to ignore the contexts and linguistic repertoires of students when learning a foreign language, missing the opportunity for more effective learning. The following article starts from the objective of characterizing the benefits of translanguaging in the teaching and learning processes of English in the rural school classroom, as a proposal to strengthen the English teaching in this context. It is also found that in Colombia, there are few significant experiences in this regard; however, the benefits found through a documentary review with a qualitative approach show the benefits of adopting translanguaging in the teaching of a foreign language such as English. On the other hand, the importance of translanguaging is evident, to the extent that the languages that emerge in the classroom, the transcultural aspect and the previous knowledge that each individual brings to the classroom are taken into account. Finally, it is made explicit that, in a globalized world, thanks to ICT, students bring a baggage that can be a support for learning the new language.

Keywords: Translanguaging, English teaching-learning, Rural school.

INTRODUCCIÓN

El translingüismo es un concepto que, dentro de un contexto donde las TIC favorecen el aprendizaje de varias lenguas, empieza a tomar fuerza y sentido, pero su significado va más allá de la mera interpretación etimológica. En la actualidad, se va consolidando como una técnica pedagógica que busca que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean efectivos, puesto que las lenguas que convergen en las prácticas de aula son más comprensibles. Sin embargo, los contextos socioeducativos son divergentes, lo que lleva a revisar las particularidades de cada uno —en este caso, el contexto rural donde el aprendizaje de una lengua extranjera, en algunas ocasiones, desplaza o desconoce las lenguas propias del sector, no solo la lengua oficial como es el español en Colombia, sino lenguas indígenas que pierden protagonismo por su limitada cantidad de hablantes.

Esta producción académica pretende categorizar, en el aula de la escuela rural, los beneficios del translingüismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, entendiendo las particularidades que este enfoque pedagógico ofrece al docente y los estudiantes de la escuela rural y al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, se parte de la experiencia del autor como docente de inglés de básica primaria y secundaria, en la escuela rural «Granizada», ubicada en Copacabana Antioquia. Para lograr el objetivo planteado y dar respuesta a la pregunta problema de cómo se caracterizan los beneficios del translingüismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula de la escuela rural, se hace una revisión de artículos, documentos e investigaciones científicas que ofrecen información, hallazgos y datos confiables al respecto para, de esta manera, ofrecer a los lectores información válida que pueda aportar a otras investigaciones, a los docentes de inglés en sus prácticas de aula, fortaleciendo la enseñanza del inglés en el contexto rural.

A continuación, se analizan conceptos desde la teoría para ofrecer mayor significancia y profundidad al translingüismo como enfoque pedagógico que aporta y beneficia el desarrollo de los aprendizajes del inglés en los estudiantes rurales de Colombia.

EL BILINGÜISMO EN COLOMBIA

Para abordar el tema del bilingüismo se requiere analizar a varios autores quienes, desde diferentes posturas, lo conceptualizan. Por ejemplo, el bilingüismo es tratado como el dominio de dos lenguas a la vez (Hammers y Blanc, 1989), es decir, un manejo simultáneo lenguas, lo que no ocurre en la mayoría de los entornos educativos en Colombia; por otro lado, aparece Macnamara (1967) quien, menos rígido, señala que una persona bilingüe puede definirse solamente si posee una mínima competencia en una lengua diferente a la materna y la emplea cuando lo requiera. Autores, como Sala (1988), plantean que los hablantes, al tener necesidad de comunicación, usan más de un idioma, posibilitando el translanguingüismo, es decir, están en posibilidad de usar los repertorios lingüísticos con los que cuentan los estudiantes.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) –actor indiscutible de los procesos en la enseñanza de otra lengua en Colombia– establece que el bilingüismo se relaciona con «los grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura» (p. 5).

Para el MEN (2018), un colegio se designa como bilingüe si su proceso de enseñanza se direcciona a una lengua extranjera, en un alto porcentaje al inglés. Esta afirmación se acompaña de una exigencia en cuanto a un alto contacto de los estudiantes con este idioma, es más: especifica que más del 50% de su currículo se desarrolla en esta lengua, lo que excluye a muchos sectores públicos colombianos, entre ellos el rural.

En Colombia el bilingüismo se ha convertido en una tarea irrealizable desde muchos ámbitos. Se hace la salvedad de que, a pesar de que el MEN viene haciendo grandes esfuerzos para fortalecer el inglés (PNB-Plan Nacional de Bilingüismo), los resultados arrojados desde pruebas externas –como la Saber y pruebas internacionales– dejan entrever desempeños bajos que no se ajustan a las proyecciones y metas propuestas por el gobierno nacional, lo que evidencia un camino con muchas espinas que requiere revisarse.

Frente a estos resultados deficientes, Simpson (2020), Directora General del Centro Cultural Colombo Americano, hace un recorrido del trasegar del bilingüismo en Colombia, traducido en esfuerzos un tanto fallidos, al no cumplir las metas esperadas. Esta interlocutora expresa que desde el 2004, se propuso el PNB de una manera más bien tímida, esperando que, en el 2019, un 40% de los estudiantes logaran el nivel B1, meta que aún en el 2022 no se ha logrado.

Simpson (2020) recoge algunos esfuerzos: en el 2010, se crea el Proyecto para el Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014 (PFDCLE), centrado en un enfoque comunicativo para estudiantes y docentes, pues algunas pruebas diagnósticas arrojaron la necesidad de la cualificación docente. Posteriormente, se crea y publica la Ley de bilingüismo, ley 1651 de 2013, enfocada al desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera. Luego, frente a los resultados nada alentadores, aparece el Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025, llamado «Colombia Very Well» que busca la misma meta y, además, lograr que los estudiantes evaluados (50%), logren ubicarse en B1 en el año 2025. En el 2016, se publican los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje). Según la autora, el programa de bilingüismo todavía está vigente, sin embargo, no reporta lo esperado.

Con todo lo anterior, es necesario hacer un alto en el camino y revisar qué pasa y por qué la enseñanza-aprendizaje del inglés, se mantiene con los peores resultados, a pesar de tantos esfuerzos...

EL TRANSLINGÜISMO

El hecho de vivir en una sociedad multicultural –permeada y generada por la globalización de la mano de las TIC, creada y fortalecida a través de la inyección constante de información y comunicación en diversidad de signos semióticos y lingüísticos–, trae como consecuencia el plurilingüismo, como lo plantean Padilla et al. (2016), un plurilingüismo que debe atenderse desde la escuela y las políticas educativas nacionales; sin embargo, esta tarea no resulta fácil para el docente quien debe, en últimas, asumir este reto. Por ello, emerge la necesidad de buscar alternativas para la educación bilingüe como el translingüismo, para responder a una sociedad del conocimiento que no se detiene.

En Colombia se habla, desde hace varias décadas del bilingüismo, referente al aprendizaje del inglés, respondiendo a la Ley General de Educación de 1994, en el Artículo 20, literal m, que reza que en la Educación Básica se debe incluir «la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera». Además, en la misma ley en el Artículo 22, literal l, se especifica que «la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera» debe ser parte integral de la educación secundaria. Desde esta postura, en las últimas dos décadas, el MEN viene focalizando la enseñanza del inglés desde el bilingüismo, cuando en Colombia se cuenta con el español como lengua oficial y 65 lenguas indígenas reportadas por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2015). Además, esta misma organización reporta que realmente son 70 lenguas en total con las que cuenta el país, pues se les debe sumar «dos lenguas criollas (palenquero de San Basilio y la de las islas de San Andrés y Providencia - creole), la Romaní o Romanés del pueblo Room – gitano y la lengua de señas colombiana» (parr. 2).

En la escuela rural es posible encontrarse con hablantes de estas lenguas tan relegadas, pero muy vivas en estas comunidades, como es el caso de la escuela rural «Granizada», donde es posible encontrar estudiantes (exactamente tres) hablantes de lenguas indígenas como la embera chami y embera dóbida. Sin embargo, muchas de estas lenguas, se encuentran en vía de extinción, pues tienen pocos hablantes, lo que puede ser una pérdida invaluable para la cultura colombiana, pues desde la ONIC (2015) se llama la atención sobre el tema, indicando que preservar una lengua es preservar también su comunidad.

Frente a las diversas posibilidades que se plantean en las prácticas de aula, aparece el translingüismo, como una estrategia, técnica o enfoque que ha sido conceptualizado por varios autores, quienes se traerán a colación en este documento, hilando simultáneamente su cronología histórica; esto corresponde a un proceso pedagógico, relativamente novedoso en Latinoamérica, mucho más en Colombia, ya que se encuentran pocas referencias al respecto, e incluso, Schneider (2016) afirma que el translenguaje, como enfoque pedagógico, no se ha discutido desde referentes teóricos ni ideológicos, convirtiéndolo en un fin atractivo para estudiosos e investigadores de la enseñanza de idiomas extranjeros o segundas lenguas.

El término de translingüismo se remonta a los años 80 y su precursor es Cen Williams quien implementó, en Gales, en sus procesos de enseñanza, un método bilingüe para estudiantes de secundaria, donde a través de una secuencia didáctica se usaba de manera sistemática el galés y el inglés, es decir, no se desconocían las lenguas que eran parte de la cultura de sus estudiantes en sus prácticas de aula, iniciando el proceso de translingüismo como un enfoque metodológico que reconoce las lenguas que convergen en las aulas de clase. Para García (2009) el translingüismo es una técnica pedagógica donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelven mucho más efectivos, porque las lenguas propias de sus aprendices se incorporan en las clases y los aprendizajes se vuelven más dinámicos, pues una lengua apoya el aprendizaje y significación de la otra.

Con el siglo XXI, el translanguaje aparece con la denominación de *translanguaging* (Colin Baker, 2011), como respuesta a las necesidades generadas en los contextos de las nuevas pedagogías bilingües, inmersas en un mundo globalizado y dinámico, donde las TIC se convierten en recursos accesibles y útiles para el desarrollo pedagógico.

En cuanto a su definición, Pánchez (2021) especifica que el translenguaje (designación para el translanguaje) –diferente a lo que se acostumbra en la enseñanza de una lengua extranjera– permite usar, simultánea y flexiblemente, las lenguas que convergen en las aulas de clase, incluida la lengua materna. Este proceder no se admitía desde otros enfoques, como el natural, donde se aconsejaba usar solo la lengua objeto de aprendizaje; esta misma propuesta la presentaron autores como Adinolfi y Astruc (2017).

El concepto también lo aborda Sembiente (2016), quien considera que el translanguaje permite que los aprendices empleen híbridamente, las lenguas emergentes en el aula de clase –con propósitos sociales y comunicativos–, como transición a la adaptación a las nuevas situaciones sociolingüísticas. Es decir, el uso de las lenguas que son del dominio o conocimiento de los estudiantes, pueden ser su apoyo en el proceso de aprendizaje de los nuevos lenguajes, como lo plantea Anwaruddin (2018). El translenguaje abre la puerta a la educación democrática a través de la escucha de voces diversas.

Desde el ámbito cognitivo, Lewis et al. (2012) establecen que el translanguaje lleva al desarrollo de procesos mentales durante situaciones comunicativas donde los hablantes emplean los repertorios lingüísticos de las diferentes lenguas que conocen, los cuales emplean dinámica y se utilizan funcionalmente para el aprendizaje de las nuevas lenguas.

También, Marsh (2001) expone que es a través del translanguaje que los actores del proceso aprendizaje (educadores y estudiantes) describen sus prácticas cuando usan el bilingüismo como un recurso comunicativo.

Finalmente, teniendo en cuenta la comunicación como competencia y razón de ser de la lengua, García y Wei (2014) explican que translenguaje, como enfoque pedagógico, lleva al estudiante a controlar sus prácticas lingüísticas para acceder a textos y conocimientos.

De esta manera, se visualiza el translanguaje como una metodología que incluye los saberes previos y los repertorios lingüísticos con que ya cuentan los estudiantes, con el propósito de aprehender la nueva lengua –en este caso el inglés–, desde un ambiente de bilingüismo y, aún más, cuando los jóvenes están permeados por las TIC donde cada día reciben cantidades de información en diversas lenguas.

ESCUELA RURAL

Las condiciones de la escuela rural difieren, en muchos aspectos, de los correspondientes a la educación en zonas urbanas. Al respecto, Arias (2017) describe estas condiciones que comparten a diario los estudiantes de los sectores rurales y que son el pan de cada día de estos pequeños: condiciones de desplazamiento que los llevan a caminar largas jornadas para llegar a su escuela; horarios no adecuados, pues deben levantarse muy temprano para cumplir con lo estipulado en su escuela; caminar a través de trochas, lodazales, atravesar ríos, en fin, un sinnúmero de obstáculos que muchos de ellos sortean diariamente, para educarse (condiciones que, el autor plantea, deben considerarse en los procesos pedagógicos para el desarrollo de las clases). A estas mismas situaciones se ven abocados algunos maestros, quienes deben viajar largos trayectos,

en condiciones difíciles, y en algunos casos de conflicto armado, para llegar a la escuela; condiciones que afectan un desarrollo normal de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En Colombia, la educación rural presenta índices de calidad educativa por debajo de la media, cuando se compara con los niveles de rendimiento que arroja el sector urbano; siendo más precisos, la brecha entre lo rural y lo urbano, en cuanto a calidad educativa, es una constante; los aprendizajes del inglés no son la excepción, pues muestran los peores resultados, situación que debe atenderse desde alternativas y propuestas de mejoramiento para mostrar una educación de calidad.

El plan decenal (2017) también constata la brecha de desigualdad que enfrenta el sector rural, lo que influye determinantemente en la baja calidad educativa, por lo que existen propuestas encaminadas a fortalecer este sector en aras de avanzar para un mejoramiento continuo. Pero este no es el problema más apremiante, pues son muchas las dificultades que atañen a la población rural en Colombia. Hoy por hoy, Gutiérrez (2019) asegura que la educación rural posee varias dificultades: carencia de planteles educativos, poca cualificación docente, problemas para cubrir necesidades y servicios básicos... Por otro lado, las posibilidades de mejorar los aprendizajes se truncan por la falta de conectividad, lo que amplía la brecha digital entre las poblaciones urbanas y las rurales. Estos aspectos, según el autor en mención, afectan los índices de calidad de la educación en la zona rural colombiana, que en muchos de los casos se traduce en analfabetismo, deserción y escasas oportunidades para acceder a la educación superior; situaciones que se convierten en un círculo vicioso para los niños y jóvenes, que permanecen con menos oportunidades para mejorar su calidad de vida.

Lo anterior, se evidencia en cifras, en un estudio de Ávila (2019): de los niños y adolescentes colombianos en edad escolar, que no logran acceder a la educación, el 70% corresponde a población rural y de regiones apartadas. Estos indicios dejan claro lo esencial de intervenir en la zona rural, desde el sistema educativo, con políticas precisas que respondan a estas necesidades y, especialmente, desde el ámbito pedagógico y didáctico, más aún cuando se trata de la enseñanza del inglés.

ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CONTEXTO RURAL

La enseñanza del inglés se ha trazado desde el MEN con apoyo de documentos como: los estándares básicos de competencia, los DBA (derechos básicos de aprendizaje) y los lineamientos curriculares, entre otros. Sin embargo, no hay claridad de enfoques que se adapten al contexto rural; solo se tiene la propuesta que ofrece la metodología de Escuela Nueva, la cual según Castañeda y Saldarriaga (2018) debe replantearse, pues no existe igualdad de condiciones y oportunidades al comparar estas condiciones con las que cuentan muchas de las escuelas urbanas, cuando se trata de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, esencialmente, porque las otras áreas básicas sí cuentan con guías de aprendizaje diseñadas para que el docente oriente sus clases y los niños refuercen autónomamente en casa.

En la enseñanza del inglés, tanto en las escuelas rurales como las de los sectores urbanos, se tiende al uso de enfoques monolingües, recomendando el uso exclusivo de la lengua que se enseña, desconociendo las lenguas que convergen en las aulas de clase, especialmente las de origen indígena en las zonas rurales de Colombia. Lenguas autóctonas que se convierten en objetivo de inclusión en los enfoques translingüista de las zonas rurales.

Algunos autores aseguran que el hecho de usar el inglés para enseñar contenidos académicos en las aulas de clase, lleva a una separación con la lengua materna y las lenguas que

convergen en los procesos de enseñanza, además, se obvian los conocimientos previos de los estudiantes en otras lenguas, que podrían aportar a los aprendizajes del inglés (Cenoz y Gorter, 2015; Kubota, 2018). Investigadores como los mencionados se enfocan en la posibilidad de aprovechar los modelos multilingües, para otorgar una mirada diferente a la enseñanza del inglés. En otras palabras, desde el translanguaging existe la posibilidad de aprovechar los recursos y saberes de los estudiantes, como multilingües emergentes, que pueden usar en el aula cuando aprenden inglés, es decir, las lenguas que dominan en su entorno social. Se valoran sus recursos lingüísticos y los alumnos no son vistos como usuarios deficientes del inglés, sino como hablantes multilingües. Esta visión la plantea el MEN de Colombia, sin embargo, faltan mayores propósitos para el sector rural e ideas más concisas, pues los esfuerzos que se vienen generando desde el ministerio no tienen un impacto significativo como se pretende: los resultados de las pruebas Saber visualizan muchas deficiencias.

Por otro lado, Parra (2020) afirma que son innumerables los obstáculos que afectan la calidad educativa en el contexto rural (carencias económicas que imposibilitan el cubrimiento de necesidades básicas, como la alimentación que influye en el desarrollo cognitivo de los estudiantes) pero, además, situaciones sociales diversas, como por ejemplo el conflicto armado, el desplazamiento, son heterogéneos para los distintos contextos geográficos nacionales. Lo anterior implica que los enfoques metodológicos deben adaptarse a las necesidades de cada contexto en particular, especialmente al tratarse de contextos rurales, los cuales deben interpretarse para construir el currículo con un profesional en inglés dominante y conocedor del enfoque empleado.

BENEFICIOS DEL TRANSLINGÜISMO

En la búsqueda de información sobre estudios e investigaciones que se enfoquen en la aplicación del translanguaging en la enseñanza del inglés en la escuela rural en Colombia, no son muchos los hallazgos, eso muestra también una necesidad de profundizar en la temática. Sin embargo, es posible identificar algunos beneficios del translanguaging que pueden aplicarse a la enseñanza del inglés en la escuela rural, elementos que pueden ser tenidos en cuenta al buscar un modelo de enseñanza-aprendizaje que se amolde a las necesidades específicas de los niños que acuden a las escuelas de los sectores rurales.

El primero de los beneficios del translanguaging en la enseñanza del inglés –tanto en la escuela rural como en la urbana–, lo determina Pánchez (2021) quien expresa que la lengua materna sirve de andamiaje para el aprendizaje de la nueva lengua, ya que permite la cognición y el entendimiento de expresiones y vocablos que el estudiante todavía no ha apropiado. Por lo tanto, el empleo de la lengua materna en las prácticas de aula donde se enseñe inglés, es uno de los recursos indispensables para lograr los aprendizajes de la lengua extranjera inglés; Pacheco y Miller (2016) evidencian que los resultados académicos son más efectivos y ofrecen mejores resultados cuando se usa el enfoque del translanguaging.

Pero los beneficios no son solo en el ámbito de los aprendizajes académicos. LI (2017) aduce que la capacidad transformadora del translanguaging no surge solo en los sistemas lingüísticos, sino también en las estructuras cognitivas y sociales de los individuos. Así mismo, Nagy (2018) indica que el translanguaging lleva a los aprendices a emplear sus habilidades lingüísticas, sus experiencias y competencias en la primera lengua para crear significados en la segunda. Muy parecido a lo afirmado por Padilla et al. (2016) quienes aseguran que los aprendices bilingües o multilingües mejoran sus aprendizajes en la nueva lengua, en la medida que acceden a sus repertorios lingüísticos, evitándose en lo posible continuar con el

enfoque monolingüe y ofreciendo gran importancia a la comprensión oral, lo que implica una didáctica específica y una práctica sistemática para desarrollarse en lengua extranjera.

Para Guillen (2020), el translenguar aprovecha el saber y la experiencia de otras lenguas, lo que valida que en Colombia es indispensable que el docente de la zona rural conozca el contexto y sus aprendices para establecer cuáles son sus saberes previos; así, puede asumir con estos ajustes razonables, el aprendizaje de la nueva lengua. En este aspecto, enfatiza cerrar la brecha entre lenguas superiores y otras de menor jerarquía, pues esto depende de cada individuo y su experiencia.

El aprendiz bilingüe o multilingüe, según Cenoz (2013), presenta ventajas al compararse con los monolingües al tratar de aprender una nueva lengua, puesto que es posible apoyar su repertorio lingüístico en las diversas lenguas. Para este autor, las ventajas se centran en habilidades metalingüísticas, tomadas de los aprendizajes previos. Por lo tanto, sustentándose en los planteamientos de García y Otheguy (2020), se considera necesario que las prácticas de translenguaje en el aula se acepten como mecanismo de apoyo a los nuevos aprendizajes. Es más, se cree que las comunidades minoritarias son las beneficiadas con el translingüismo, porque empodera a los hablantes de estas lenguas minoritarias (Otheguy et al., 2015; Wei, 2018).

Finalmente, otro de los beneficios del translenguaje se centra en la liberación de las ideologías monolingües, puesto que se acerca con mayor precisión a las formas de comunicación de las personas en un contexto real. Sin embargo, no todo son beneficios, algunos autores explican que el translenguaje presenta dificultades cuando se trata de fortalecer competencias propias de la lengua que se está aprendiendo, en este caso del inglés; para Velasco y García (2014), la escritura es uno de sus más grandes retos.

Es definitivo el rol que juega el maestro en los procesos y las prácticas de aula; la pedagogía y la didáctica son sus armas vitales para mejorar la calidad en la enseñanza del inglés y el translenguaje podría ser una opción pertinente. Sin embargo, en Colombia, no se tiene evidencia de muchas experiencias significativas con el uso del translingüismo en la enseñanza del inglés. Una muy representativa, la expone Arias (2017) tomando el translingüismo como un modelo de educación bilingüe dinámica que se lleva a la práctica en dos colegios públicos de la zona urbana de Pereira.

Por último, agregar que la cualificación docente debe ser tarea del MEN y las entidades regionales y locales, pues Bonilla y Cruz (2014) indican que los docentes rurales enfrentan desafíos que no se han tenido en cuenta, lo que afecta la educación del contexto rural.

INTERCULTURALIDAD

El concepto de interculturalidad se atiende a partir de diversas vertientes. Para efectos de este artículo, se emplea para explicitar la semántica del concepto, desde la cultura y la etnicidad, además desde el efecto que las TIC generan en los actores o aprendices de la lengua extranjera, en el sector rural. Estos aspectos son determinantes para abordar el translenguaje, ya que los conocimientos previos que aportan estas comunidades a las prácticas de aula –desde su cultura y sus saberes ancestrales–, se convierten en apoyos para los nuevos aprendizajes. Por otro lado, el término se incrusta en la globalización y los efectos que las TIC aportan a los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Al respecto, Dietz (2012) explicita las relaciones que surgen en la sociedad, entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, que no se definen solo en términos de cultura, sino también de etnicidad, lengua, denominación religiosa y nacionalidad. Desde esta mirada, el sector rural requiere que la interculturalidad permee el sistema educativo, debido a que es en estas zonas donde se descubre la diversidad de comunidades indígenas, afrodescendientes que requieren ser atendidos y tenidos en cuenta en los procesos educativos, especialmente, en los relacionados con el aprendizaje de nuevas lenguas, como el inglés.

García y García (2014) consideran que el aporte de la interculturalidad crítica a la educación bilingüe, permite una formación en la pluralidad y la diversidad, pero además problematiza situaciones de poder que aumentan la brecha y generan desigualdad en la comunicación cuando se hace uso de distintas lenguas. Esta perspectiva socio-crítica de la mano del mundo globalizado, tiene la misión de formar en pluralidad y ser incluyente en el consenso social.

En Colombia, se ha planteado la interculturalidad como un enfoque educativo que esboza una educación para todos, eliminado la inequidad social y la brecha entre los grupos étnicos. De esta manera, se pretende la interculturalización del sistema educativo contemplando diversas esferas y permitiendo el que sea totalmente incluyente. Corbetta (2012) explicita que para que el sistema educativo pretenda un enfoque intercultural requiere reflexionar sobre las acciones específicas, dirigidas al componente blanco-mestizo para valorar la cultura indígena y negra, además, reconocerla en igualdad de condiciones que la cultura dominante

METODOLOGÍA

Desde la metodología de la investigación, el enfoque cualitativo pretende analizar hallazgos encontrados en torno al objetivo propuesto para este artículo. Se realiza un análisis documental de artículos seleccionados a partir de palabras claves: translenguaje, ruralidad, enseñanza del inglés, interculturalidad. Se buscan artículos (en lo posible de la última década), con el fin de estipular la evolución de este enfoque para la enseñanza del inglés. Es de anotar que, si bien se toma en cuenta artículos de los últimos años, es inevitable aludir a autores y artículos que aportan a esta tarea, pues esta temática no es muy cotidiana en el ámbito educativo colombiano. Los hallazgos permiten construir conocimientos que apoyan la labor del docente, especialmente, en el contexto rural.

Para Jiménez (2000), los métodos cualitativos suponen que el mundo social se construye de significados y símbolos; de ahí la importancia de este método para este análisis documental, donde el translenguaje encuentra sus beneficios en ese contexto social que aporta en los aprendizajes al enseñar una lengua como el inglés.

Por otro lado, Schwarz (2013) expresa la importancia de realizar una revisión documental, con el propósito de aunar información que responda a los problemas de investigación planteados (información extraída de documentos recientes) y que constituye un aporte de conocimientos e investigaciones actuales que ofrecen solución a diversos problemas ya establecidos y que se convierten, así, en fuente de consulta para futuros estudios.

Para operacionalizar la metodología y dinamizarla, se establecen etapas consecutivas y cronológicas para obtener los resultados que obedecen al objetivo planteado para este artículo, que se sintetiza en «caracterizar los beneficios del translenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula de la escuela rural». Este estudio se centra en

población rural de Colombia, sin embargo, se toma información del desarrollo y la evolución del translingüismo en otros países, para aterrizarlo finalmente en Colombia, pues este enfoque nace en países europeos y, posteriormente, permea otros continentes como el americano, de ahí la importancia de tomar estos estudios.

Primera Etapa

En este primer momento, se establece la situación problema que lleva a la revisión documental, enfocando cuáles y cómo son los beneficios que ofrece el translingüismo como enfoque metodológico en la enseñanza del inglés en el sector rural. A partir de la pregunta problema, se establecen los objetivos para determinar, posteriormente, las palabras clave que sirven como guía orientadora de artículos y documentos que apoyen la propuesta: translingüismo, sector rural, enseñanza del inglés, transculturalidad.

Segunda Etapa

Se realiza la búsqueda de los documentos, los artículos y las investigaciones que podrían nutrir este artículo documental, teniendo en cuenta criterios de inclusión y exclusión; entre ellos, estudios recientes, en lo posible de los últimos diez años, que tuvieran como categoría principal el translingüismo en la zona rural. Se revisaron documentos de carácter internacional, pues a nivel nacional no se encontró mucha información pertinente.

Entre las bases de datos que se tuvieron en cuenta están: Scielo, Redalyc, Google Scholar, Scimedirect, Academia, entre otras. Estas bases de datos ofrecen confiabilidad y alto nivel de información, lo que posibilitó el estudio trazado.

Tercera Etapa

En el tercer momento se realizó la lectura documental para reconocer los beneficios del translingüismo en la enseñanza del inglés. Para ello fue necesario tener en cuenta criterios como el título, los autores, el año, los hallazgos determinantes del translingüismo a la enseñanza del inglés, en la categoría de beneficios. Esta fase requiere que los artículos seleccionados entren a la revisión con la intencionalidad que el artículo, la situación problema y el objetivo orientan, para ello fue necesario realizar una matriz de recolección de la información a partir de criterios como los mencionados.

Cuarta Etapa

En este último momento, se redacta el artículo teniendo en cuenta todos los apartados que la Universidad de Granada estipula, respetando los derechos de autor, ya que por ser un análisis documental requiere traer a colación los autores que suman a este proceso, además de los aportes que el autor realiza.

RESULTADOS

Dentro de los hallazgos sobre la enseñanza del inglés en la escuela rural colombiana desde enfoques diversos, incluido el translingüismo, se evidencia que son pocos los estudios realizados referentes al translingüismo en Colombia: peor aún resulta en los sectores rurales, pues los documentos encontrados refieren a zonas urbanas en un porcentaje muy alto y, además, pertenecen a países de Latinoamérica.

Desde los conceptos evaluados, podemos indicar que el translenguaje se centra en emplear todos los conocimientos previos de los aprendices sobre otras lenguas, como apoyo para los nuevos aprendizajes, (Adinolfi y Astruc, 2017; Pánchez, 2021; Sembiante, 2016); incluso, se considera que este enfoque abre las puertas a la democracia, en el sentido de permitir que en las prácticas de aula se escuchen las diferentes voces.

En cuanto a la teoría del translenguaje, Velasco y García (2014) aseguran que, poco a poco y sistemáticamente, se están produciendo pedagogías desde el translenguaje, que se usan en los entornos bilingües.

Sin embargo, en Colombia, este enfoque no está muy sistematizado en experiencias significativas que puedan dar cuenta de esta práctica en el sector rural de Colombia. Esto implica que debe seguirse investigando y potenciando el translenguaje en los diversos sectores educativos. Más aún, cuando se evidencia la situación que viven los sectores rurales de acuerdo con la calidad educativa, donde se obtienen resultados deficientes desde las pruebas externas, en cuanto a las competencias en las áreas básica; en consecuencia y con mayor razón, los resultados de la lengua extranjera inglés, enseñada en muchos rincones de Colombia, muestran muy pocos aprendizajes. Esto implica tomar medidas que contrarresten estos resultados, como lo propone el Plan Decenal (2017).

Desde los estudios se establece que, en Colombia específicamente, en los sectores rurales, no existe una claridad con respecto de los enfoques en la enseñanza del inglés que se adapten a este contexto; solo la propuesta que ofrece la metodología de Escuela Nueva la cual, según Castañeda y Saldarriaga (2018), debe replantearse, pues esta propuesta no logra alcanzar el aprendizaje autónomo ni tampoco proporciona buenos resultados. Es destacable señalar que, desde el MEN, se realizan grandes esfuerzos, sin embargo, no se logra el impacto esperado. Frente a este panorama –considerando que en Colombia se cuenta con un sinnúmero de hablantes de lenguas indígenas, que además poseen un dominio de la lengua oficial que es el español–, es posible plantear propuestas de enseñanza del inglés desde un enfoque translenguista, pues los beneficios son notorios como lo plantean varios autores; entre ellos, Guillén (2020) destaca que permitir a los estudiantes emplear sus repertorios lingüísticos en otras lenguas, ayuda a alcanzar aprendizajes más efectivos.

El mismo autor plantea otros beneficios desde el translenguaje, relacionando el aprendizaje del inglés con el mundo globalizado que nos circunda; las TIC, especialmente las redes sociales, llevan a los aprendices a un intercambio permanente desde diversidad de ámbitos y contextos: principalmente el comercial, activado desde la aparición de la pandemia por COVID-19, sin descuidar ámbitos determinantes para el progreso humano, como lo son el académico y el cultural. Los niños, adolescentes y jóvenes están inmersos en una infinidad de lenguas: las redes sociales e internet se apropiaron del entorno y volver a una pasado sin ellas es impensable: contactar con internet y las redes sociales, facilita el contacto con otras lenguas.

Si partimos de este hecho, se evidencia un contacto permanente –se podría decir, diario–, con otras culturas y lenguas. Nagy (2018) indica que el translenguaje lleva a los aprendices a usar sus habilidades lingüísticas, sus experiencias y competencias en la primera lengua, para crear significados en la segunda.

Guillén (2020) aclara, refiriéndose al translenguaje, que el aprendizaje de una lengua no debe realizarse de manera aislada de las otras que forman parte del repertorio lingüístico de los aprendices. Esto permite al docente conocer su población educativa para guiarla a los aprendizajes de la nueva lengua –en este caso el inglés–, tarea ardua, en la que se evidencian posibilidades de aprendizaje para los maestros. Celic y Seltzer (2011) comentan que el translenguaje presenta mayores dificultades en el área de la escritura.

A pesar de que el MEN se refiere a contextos multilingües y plurilingües, estos autores aclaran que no se debe llegar al extremo de considerar multilingües a los estudiantes y maestros que conozcan algunas palabras o expresiones en otras lenguas. La tarea es promover y convencer a los aprendices de incorporar la nueva lengua, el inglés, a sus repertorios lingüísticos, siempre valiéndose de los conocimientos previos, propios de su pragmática y de sus experiencias escolares. Esto significa agregar los conocimientos previos de las lenguas pertenecientes a las comunidades de los sectores rurales: indígenas, negras, entre otras, desconocidas desde las directrices y políticas gubernamentales, pues no se encuentra mucha información ni estudios al respecto.

DISCUSIÓN

El empleo del bilingüismo en Colombia es una realidad. Sin embargo, los enfoques seleccionados hasta hoy han sido un fracaso casi total, a pesar de todos los esfuerzos y los costos de inversión en los programas para el PNB. El enfoque comunicativo ha tenido la bandera del programa por décadas, pero los resultados no son notorios ni impactantes, como lo plantea Simpson (2020).

Desde el MEN ha sido una batalla campal, dotar de protagonismo a la escuela rural, pues en este sector los resultados –en cuanto a aprendizaje de inglés– son deficientes; esto amplía la brecha tecnológica e intelectual en los sectores rurales, y no solo es la metodología empleada en la enseñanza de la lengua extranjera, también existen otros factores que afectan los procesos en este contexto, como lo plantea Gutiérrez (2019): carencia de planteles educativos, poca cualificación docente, problemas para cubrir necesidades y servicios básicos.

En cuanto a la enseñanza del inglés, las prácticas de aula en el sector rural, deben iniciar un proceso de cambio. En la actualidad, las propuestas como Escuela Nueva, no producen los resultados esperados. Además, se desconoce la interculturalidad y los aportes que los actores de estos sectores pueden brindar a los aprendizajes de una nueva lengua.

Frente a este panorama se revisan los beneficios del translingüismo que, como lo plantea Sembiante (2016), es un enfoque que abre las puertas a la democracia: permite que en las prácticas de aula se escuchen las diferentes voces; voces que han sido desconocidas en las propuestas instauradas para la enseñanza del inglés, como lo plantea Bonilla y Cruz (2014) cuando aducen que:

Hay elementos socioculturales que definen no sólo la práctica de la enseñanza rural, sino también la función profesional docente. Los maestros rurales de inglés en Colombia enfrentan desafíos particulares que, al igual que otras acciones tomadas en relación con la aplicación de la política nacional, se han pasado por alto (p. 118).

Desde este estudio se caracterizan los beneficios del translingüismo como opción para los modelos de aprendizaje que se imparten en la escuela rural, teniendo en cuenta que existen lenguas emergentes de las comunidades étnicas en algunos sectores rurales, como es el caso de la Institución Educativa Granizada en Copacabana Antioquia; los beneficios del translenguaje son múltiples, ya que aportan a los aprendizajes, respetan y fortalecen aprendizajes previos, y fortalecen los repertorios lingüísticos anteriores y los saberes que diariamente emergen del mundo globalizado, desde el uso de TIC, en el aula y en la vida diaria, como lo plantean Guillen (2020) y Padilla et al. (2016).

Dentro de los beneficios del translenguaje destaca la capacidad transformadora que se facilita a los sistemas lingüísticos y a las estructuras cognitivas y sociales (LI, 2017). Nagy (2018) indica que el uso del translenguaje en la enseñanza de una lengua extranjera, permite a los aprendices emplear sus habilidades y repertorios lingüísticos en otras lenguas, creando de esta manera nuevos significados en la lengua que se está aprendiendo. Sin embargo, esta estrategia tiene mucho camino por recorrer, como lo plantean Velasco y García (2014); por ejemplo, la habilidad de escritura, aún no encaja en el translenguaje, lo que mueve a emprender nuevas investigaciones que muestren las bondades de este enfoque.

En últimas, el translenguaje se convierte en una opción para fortalecer la enseñanza del inglés en los sectores rurales, ya que sus beneficios son múltiples, especialmente cuando no desconoce la cultura, la etnicidad, los actores y las comunidades, las lenguas emergentes que el estado colombiano desde sus propuestas y políticas públicas poco ha tenido en cuenta. Más aún, cuando se hace consciencia de que las TIC nos tienen conectados con el mundo y, como lo plantea Sigrist (2020), «procesamos resignificaciones y reconfiguraciones».

CONCLUSIONES

Desde este artículo se evidencia, que los esfuerzos planteados desde enfoques como el comunicativo, no están ofreciendo los resultados esperados, por lo que es indispensable buscar nuevas estrategias, técnicas y enfoques que se adapten a las necesidades de las comunidades, sin desconocer los contextos, especialmente, en la divergencia que ofrecen los contextos rurales. De ahí la importancia de incursionar en propuestas que permiten la convergencia de aspectos positivos y relevantes para el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés.

Desde el análisis documental se concluye que el translenguaje es una oportunidad para la escuela rural, en aras de mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés, especialmente cuando es posible tener en cuenta todo el bagaje lingüístico de los actores rurales que se encuentran a disposición de los aprendizajes en las prácticas de aula.

Los beneficios del translenguaje son múltiples; este se convierte en una posibilidad de transformación posible de la mano del docente, quien debe apropiarse del saber y la pedagogía desde este enfoque. En otras palabras, es el actor del proceso quien dinamiza el cambio que se propone. Para López y Ramos (2020), los docentes rurales deben seguir generando recursos y buscando una mejor preparación para brindar una educación de calidad a los estudiantes, y sumar fuerzas con el MEN y con las entidades locales y regionales. Es condición fundamental partir de los contextos y ajustarse a ellos, con todo el bagaje que ofrecen en el ámbito lingüístico. Desconocer este aspecto garantiza un fracaso que hasta el momento es notorio.

A partir del análisis documental, el translenguaje es una temática que requiere abordarse desde estudios e investigaciones, pues es muy novedosa en Colombia, y son pocos los aportes al respecto. Es más, se requiere aplicar este enfoque en el contexto rural para conocer sus bondades y sus aportes en la enseñanza del inglés. ■

Referencias

- Adinolfi, L., & Astruc, L. (2017). An exploratory study of translanguaging practices in an online beginner-level foreign language classroom. *CercleS*, 7(1), pp. 185-204. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0008>
- Anwaruddin, S. M. (2018). Translanguaging as transformative pedagogy: Towards a vision of democratic education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18, pp. 301-312.
- Ávila, L. (2019). La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana. *Revista ANeLA*, Facultad de Administración. Universidad de los Andes. [Revista en línea] Disponible: www.agronegocios.uniandes.edu.co
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, p. 53.
- Bonilla, S., & Cruz-Arcila, F. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *PROFILE*, 16(2), pp. 117-133.
- Canagarajah, S. (2011). *Translanguaging in the Classroom*.
- Castañeda Sara y Saldarriaga María Camila (2018). *La transversalización del inglés en escuela nueva*. Medellín. Recuperado el 11 de noviembre de 2022, de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4246/La%20transversalizacion%20del%20ingl%C3%A9s%20en%20escuela%20nueva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Celic, C. y Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: una guía de CUNY-NYSIEB para educadores*. El Centro de Graduados, La Ciudad Universidad de Nueva York: CUNY-NYSIEB. Recuperado el 11 de noviembre de 2022, de <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINALTranslanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>
- Cenoz, J., y Gorter D. (2022). Enseñanza del inglés a través del translenguaje pedagógico. *Inglés del mundo*, 39, pp. 300-311. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J. (2013). The Influence of Bilingualism on third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, 46, pp. 71-86.
- COLIN, B. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Corbetta, S. (2012). De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias, en N. López (Comp.), *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Dietz, Gunther (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE.

- Jiménez Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*. Recuperado el 17 de octubre del 2007 de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html>
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohant y M. Panda, *Social Justice in Multilingual Education*, pp. 140-158. Bristol: Multilingual Matters.
- García, O.m y WEI (2014). *L.translenguaje: Lengua, bilingüismo y educación*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Otheguy, R. (2015). Spanish and Hispanic bilingualism. In Manel Lacorte(ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, pp. 639-658. New York: Routledge.
- Guillén Solano, Patricia (2020). Aportes de la lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas: del método gramática traducción al concepto de «translenguar». *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 46, núm. Esp.2. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267718007>
- Gutiérrez, L. (2019). *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana*. Facultad de administración de empresas. Uniandes.
- Hamers, J. & Blanc, Michel Ha. Blanc (1989). *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kubota, R. (2018). Unpacking research and practice in world Englishes and Second Language Acquisition. *World Englishes*, 37(1), pp. 93-105. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1111/weng.12305>
- Ley General de la Educación (1994). Congreso de Colombia, 8 de febrero de 1994 [Ley 115 de 1994].
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation*, 18, 7, pp. 655-670.
- López, Dahiana., y Ramos, María Victoria (2020). *La enseñanza del inglés en dos contextos rurales colombianos bajo el modelo escuela nueva*. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.
- ONIC (Organización Nacional de Indígenas de Colombia, 2015). *65 Lenguas Nativas de las 69 en Colombia son Indígenas*. X Congreso Nacional de Pueblos Indígenas de la ONIC. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas#:~:text=Las%2065%20lenguas%20ind%C3%ADgenas%20existentes,%2C%20Mira%-C3%B1a%2C%20Muinane%2C%20Namtrik%2C>
- Macnamara, J. (1967). *The linguistic Independence of bilinguals*. *Journal of verbal learning and verbal behavior*.

- Marsh, D. (2001). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Translanguage in Europe-Content and Language Integrated Learning*. Retrieved from: <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*.
- MEN (2018). *Lengua Extranjera*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/364450:Lengua-Extranjera>
- Nagy, T. (2018). On Translanguaging and its role in Foreign Language Teaching, *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 10(2), pp. 41-53. Recuperado de <https://doi.org/10.2478/ausp2018-0012>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), pp. 281-307. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pacheco, M., & Miller, M. (2016). Making Meaning through translanguaging in the Literacy Classroom. *The Reading Teacher*, 69(5), pp. 533-537. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://www.jstor.org/stable/44002002>
- Padilla Góngora, D.; Aguilar Parra, J., y Manzano León, A. (2016). Translanguaging como Estrategia de Aprendizaje de L2. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 307-314. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz: España.
- 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), pp. 57-73.
- Parra, Myriam Yaneth (2020). La enseñanza del inglés y su perspectiva en la educación rural. *Huellas rurales*, vol. 7° año.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. (2017). *El camino hacia la calidad y la equidad*. Gobierno de Colombia. Recuperado el 18 de noviembre de 2022, <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/190/plan-nacional-decenal-educacion-2016-2026-camino-hacia-calidad-equidad>
- Perfiles Educativos | vol. XXXIX, núm. 156, 2017 | IISUE-UNAM Gunther Dietz | Interculturalidad: una aproximación antropológica.
- SALA, Marius (1988). *El problema de las lenguas en contacto*. México: UNAM.
- Sembiante, S. (2016). Translanguaging y el giro multilingüe: Reconceptualización epistemológica en los campos del lenguaje e implicaciones para reenmarcar el lenguaje en los estudios curriculares. consulta de currículo, en Francis & Taylor Online, v. 46, n.1, pág. 45-61, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1133221>
- Sigríst, Marlei (2020). Transfronterizo “Yopará” y “Nhengatu” - Prácticas Translingüajeras en la Región Fronteriza: Mato Grosso do Sul/Brasil-Paraguay. *Revista Internacional de Comunicación Popular*, vol. 18, núm. 40, junio, pp. 129-142. Universidad Estatal de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.5212/RIF.v.18.i40.0008>

- Schneider, E. (2016). *Inglés híbrido: una encuesta exploratoria*. *Inglés del mundo*, 35, pp. 339-354.
- Seidlhofer, B. (2011). *Comprender el inglés como lengua franca*. Oxford: Prensa de la Universidad de Oxford.
- Simpson, JoEllen (2020). *Por qué Colombia no es bilingüe en el 2020*. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://www.colomboamericano.edu.co/por-que-colombiano-es-bilingue-en-el-2020/>
- Velasco, Patricia., & García, Ofelia (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners, *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37:1, pp. 6-23. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Wei, Li (2017). *Translanguaging as a Practical Theory of Language*. Oxford University Press. London: UCL Centre for Applied Linguistics, UCL Institute of Education, University College. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>