



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

Publicación Semestral, ISSN: 0377-628X / EISSN: 2215-2628

Volumen 46 - Número extraordinario, 2020

**APORTES DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA
A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS:
DEL MÉTODO GRAMÁTICA TRADUCCIÓN AL
CONCEPTO DE *TRANSENGUAR***

Patricia Guillén Solano



Doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v46iExt..43607>

URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

APORTES DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS: DEL MÉTODO GRAMÁTICA TRADUCCIÓN AL CONCEPTO DE *TRANSENGUAR*

CONTRIBUTIONS OF CONTRASTIVE LINGUISTICS TO SECOND LANGUAGE TEACHING: FROM THE GRAMMAR TRANSLATION METHOD TO THE CONCEPT OF *TRANSLANGUAGING*

Patricia Guillén Solano

RESUMEN

Este artículo analiza los aportes de la lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas. En primer lugar, a través de una breve reseña histórica, se estudia el papel de esta disciplina en el desarrollo de diversas metodologías de enseñanza de la lengua. Seguidamente, se revisan las investigaciones más recientes sobre la interacción entre lenguas cuando se aprende una nueva y se brindan ejemplos de las posibles aplicaciones de una perspectiva contrastiva para la enseñanza de la fonética, la morfosintaxis y la pragmática en el aula de español como segunda lengua. A continuación, tomando en cuenta los posibles beneficios que puede aportar la interacción entre repertorios lingüísticos de hablantes de distintas lenguas, se introduce el concepto de *translenguar*, junto con un análisis de sus planteamientos y algunas estrategias para incorporarlo como práctica pedagógica, en este caso, a través de la enseñanza del léxico y del componente sociocultural. Finalmente, se concluye que las metodologías actuales en enseñanza de segundas lenguas sugieren un enfoque multilingüe que promueva la activación del conocimiento previo y su integración en el contexto social, con el fin de aprovechar el repertorio lingüístico del hablante.

Palabras clave: lingüística contrastiva; enseñanza de segundas lenguas; repertorio lingüístico; español como segunda lengua; translenguar.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of contrastive linguistics to second language teaching. First, through a brief historical overview, the role of this discipline in the development of language teaching methodologies is studied. Next, the most recent studies on interaction between languages when learning a new one are examined, and examples of the implementation of a contrastive perspective for teaching phonetics, morphosyntax and pragmatics in Spanish as a second language classroom are provided. Then, taking into account the benefits that can be derived from the interaction of the linguistic speaker's repertoires, the concept of *translanguaging* is introduced, along with an analysis of its principles and some suggestions to implement it as a pedagogical practice, in this case, through the teaching of lexical and sociocultural components. Finally, this paper concludes that current second language methodologies suggest a multilingual approach that promotes the activation of previous knowledge and its integration into the social context in order to take advantage of the speaker's linguistic repertoire.

Keywords: contrastive linguistics; second language teaching; linguistic repertoire; Spanish as a second language; translanguaging.

“[...] ao reconhecermos que determinado conhecimento em língua materna é essencial ou facilita a assimilação da língua estrangeira em estudo, reconhecemos que a relação entre ambos os idiomas não só é estreita, mas, sim, que é inevitável”
(Fernández, 2004, pp. 5-6).

1. Introducción

Las comparaciones entre la lengua materna o primera lengua (en adelante, L1) y la segunda lengua o lengua extranjera (en adelante L2/LE) han estado presentes, de una forma u otra, en el desarrollo de distintas metodologías para la enseñanza de lenguas. Las metodologías basadas en enfoques prescriptivos, por ejemplo, utilizaban listados de formas con sus respectivas reglas, con el fin de establecer comparaciones planteadas en términos de “en esta lengua no se dice... pero sí es posible decir...” (Vez, 2000).

Las metodologías de base estructural, por otra parte, centradas en la concepción de lengua como sistema, dieron paso a comparaciones que tenían su origen en una descripción detallada del funcionamiento de las lenguas en estudio. El énfasis en la lengua hablada hizo que se promoviera la interacción oral, eso sí, utilizando exclusivamente la L2/LE, por lo cual la traducción estaba prohibida. No obstante, el contraste entre la L1 y la L2/LE se consideraba fundamental para desarrollar materiales didácticos, y así se evidencia en Fries (1945, p. 9), quien planteaba que los materiales más efectivos para enseñar lenguas extranjeras eran los que se basaban en una descripción científica de la lengua que se aprendía, cuidadosamente comparada con una descripción paralela de la lengua materna del aprendiz.

Producto de la discusión sobre los posibles beneficios que podría aportar la comparación sincrónica de lenguas a su enseñanza, la lingüística aplicada acuña el término *lingüística contrastiva* para referirse a la disciplina encargada de describir dos o más lenguas con el fin de determinar sus diferencias y similitudes, estableciendo entre ellas un contraste detallado (Ferreira, 2005; Gast, 2012).

El propósito del presente artículo consiste en exponer, precisamente, los distintos aportes de la lingüística contrastiva al campo de la enseñanza de segundas lenguas. Para ello, se describe el papel que ha desempeñado esta disciplina en el desarrollo de distintas metodologías de enseñanza de la lengua para, posteriormente, dar cuenta de una serie de estudios que abordan las ventajas de activar los conocimientos en otras lenguas al aprender una nueva y brindar ejemplos de las posibles aplicaciones en el aula de una perspectiva comparativa y de la práctica de *translenguar*. Finalmente, se discuten propuestas didácticas actuales que incorporan los principios estudiados.

2. La lingüística contrastiva a través de distintas metodologías de enseñanza de la lengua

El método tradicional, también denominado de gramática y traducción, establecía entre sus principales objetivos que el estudiante fuera capaz de leer textos literarios, traducir de la L2/LE a la L1 (y viceversa) y escribir oraciones en la L2/LE. Para alcanzar estos objetivos, la memorización de reglas y de listas de vocabulario resultaba primordial, así como la reflexión metalingüística, de ahí que la L1 se mantuviera como sistema de referencia para el aprendizaje de la L2/LE (Stern, 1983) y se considerara necesaria para agilizar el proceso,

centrado en el esquema explicación-comprensión-prácticas: se presentaban y explicaban las reglas gramaticales, se leían las listas de vocabulario con sus respectivas equivalencias en L1 y, por último, se realizaban ejercicios de traducción (Sánchez, 1997). La L1 se constituía así en el medio de instrucción, en tanto se utilizaba para explicar los temas y para establecer comparaciones entre las lenguas estudiadas.

A diferencia del método tradicional, el método directo (también conocido como método *Berlitz* en alusión a su principal promotor) se centró en el desarrollo de la lengua oral y rechazó rotundamente la traducción. A partir de la técnica de pregunta-respuesta, se asumía que los profesores desarrollarían las estrategias necesarias para promover la conversación en el aula sin necesidad de adentrarse en explicaciones gramaticales. Para este método en particular, la importancia radicaba en que todos los profesores fueran hablantes nativos de la lengua que enseñaban, de manera que su formación en lengua y en didáctica se dejaba de lado.

El no contar con una teoría sólida sobre la lengua y su enseñanza hizo que el método directo planteara principios que resultaban arbitrarios y poco realizables, sobre todo en cuanto a la presencia de la L1 en el aula. Por ejemplo, recomendaba que el estudiante se abstuviera de razonar sobre el funcionamiento de la L2/LE y de compararla con su L1, como si este pudiera desligarse completamente del conocimiento y de la experiencia que había adquirido a través de su lengua materna. Además, partía de que la L1 podría neutralizarse totalmente en el aula gracias a la mímica, la gesticulación y el apoyo de materiales (objetos, imágenes, carteles), lo cual representaba un gran esfuerzo para el profesor y no siempre se obtenían los frutos esperados.

El enfoque oral-situacional, en la misma línea del método directo en cuanto a la importancia de la lengua oral sobre la escrita, se preocupó por brindar las bases teóricas que sustentaran la selección, gradación y presentación de los contenidos, y propuso, a su vez, actividades concretas para ejecutar en clase (repetición, dictado, trabajo en grupo a partir de una situación), pero continuó justificando la prohibición de cualquier referencia a la L1 con el argumento de que esta influía de manera negativa en el aprendizaje de la L2/LE, pues no permitía fijar las estructuras que se practicaban a través de la repetición y formación de hábitos (Richards y Rodgers, 2001).

No sería hasta el surgimiento del método audiolingüe que la lingüística contrastiva fuera retomada en la enseñanza de segundas lenguas. Si bien en este método se continuaba con la práctica de utilizar en el aula exclusivamente la L2/LE y evitar a toda costa las alusiones a la L1, se consideraba que el estudio previo de semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2/LE permitiría evidenciar las áreas de dificultad que se presentarían a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta forma, se podría orientar mejor la instrucción, pues se sabría qué aspectos enfatizar y cuáles dejar de lado (Santos Gargallo, 1993; Larsen-Freeman y Long, 1994). Los lingüistas serían los encargados de elaborar los materiales de enseñanza en tanto estaban capacitados para determinar las estructuras y el vocabulario meta que luego serían operacionalizados en el aula mediante técnicas de repetición.

El interés por establecer contrastes entre la L1 y la L2/LE condujo al planteamiento de la noción de *distancia lingüística*, basada en la premisa de que cuanto mayor distancia existía entre dos o más lenguas, es decir, menor semejanza tipológica entre ellas, mayor sería la dificultad de aprendizaje y mayor la interferencia. Lado (1957, p. 2) afirmaba que al estudiante le resultarían más sencillos aquellos elementos que fueran parecidos en su L1, mientras que los que fueran distintos le resultarían más difíciles.

La convicción de que una perspectiva contrastiva permitiría predecir las dificultades de aprendizaje dio origen a la hipótesis del análisis contrastivo: cuando dos lenguas fueran similares, se produciría una transferencia positiva; cuando fueran diferentes, habría una transferencia negativa o interferencia (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 56). Esta hipótesis fue refutada años más tarde a partir de una serie de investigaciones de índole empírica. Buteau (1970), por ejemplo, utilizando datos extraídos de la producción de hablantes de inglés que aprendían francés, reveló que los elementos que se correspondían en ambas lenguas no eran necesariamente los más fáciles de aprender. Además, aunque el análisis contrastivo predecía algunos errores, claramente no podía anticiparlos todos, a lo que se sumaba el hecho de que algunos errores que anticipaba no se materializaban nunca (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Otra problemática que afrontó la idea general de que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua se podían beneficiar y, por ende, podrían mejorar sus resultados a través de la comparación de la L1 y la L2/LE fue la siguiente: a pesar de la posibilidad de establecer similitudes entre la adquisición de la L1 y de la L2/LE, no se podían considerar procesos equiparables, por lo tanto, partir de que el contraste entre lenguas conduciría a un manejo equilibrado entre ellas (mismos niveles de competencia en las mismas destrezas) no resultaba solamente arriesgado, sino demasiado optimista y, sobre todo, poco científico, en tanto carecía de fundamentos teóricos sólidos y no contaba con resultados de pruebas empíricas que así lo demostraran (Gast, 2012).

Poco a poco, la perspectiva conductista subyacente al método audiolingüe (la lengua es un sistema de reglas que se memoriza y se pone en práctica mediante la repetición y la imitación, creando así hábitos de carácter lingüístico) es reemplazada por una visión que incorpora varias premisas planteadas por la gramática generativa transformacional, fundamentalmente la que plantea que el conocimiento intuitivo de la lengua (competencia) se recrea en la práctica (actuación) (Vez, 2000, p. 57). De acuerdo con esta premisa, las clases de L2/LE deberían enfatizar el uso creador y productivo de la lengua. No obstante, al igual que los métodos tradicional y audiolingüe, el enfoque inspirado en ciertos principios de la gramática generativa transformacional seguía centrado en la descripción y el manejo de un sistema de reglas, no en su uso, lo que provocaba que se partiera del estudio de una variedad de la lengua considerada homogénea. Aunado a ello, la distinción entre competencia y actuación resultaba demasiado restringida, pues separaba conocimiento y uso, sin tomar en cuenta que en una situación práctica de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento de las reglas debería enmarcarse necesariamente en su uso en un contexto comunicativo determinado. Hymes (1972), por su parte, criticó que el término *competencia* se refiriera únicamente a la capacidad de producir oraciones bien formadas, pues lo que constituía a un hablante como tal era su *competencia comunicativa*.

A partir del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980), el foco de atención pasó a ser el uso de mecanismos y estrategias que condujeran a comunicarse de manera eficaz en la L2/LE. Algunos planteamientos de la gramática sistémica funcional (Halliday, 1978) fueron trasladados y reinterpretados en el ámbito de la lingüística aplicada sobre la base de tres principios fundamentales:

- El lenguaje es funcional en términos de lo que se puede hacer a través de él.
- El lenguaje es semántico en tanto se utiliza para crear significados.
- El lenguaje es semiótico en tanto implica un proceso de crear significados mediante la selección que se hace a partir de un total de opciones. Esta selección está condicionada por

la situación, los participantes, el tipo de discurso y el objetivo que se persigue mediante el intercambio comunicativo.

Estos principios dieron origen a la denominada *enseñanza comunicativa de la lengua* (Richards y Rodgers, 2001) junto con el planteamiento de que la lengua cumple tres macrofunciones: la ideacional, ligada a la representación de los acontecimientos y a la constatación de los procesos y de las circunstancias en las que estos se encuentran; la interpersonal, que representa los roles y los estados que sostienen los participantes en cualquier forma de interacción, y, por último, la textual, relacionada con la composición y el diseño que permiten combinar e integrar los elementos del texto¹ de acuerdo con propósitos específicos (Halliday, 2013). La selección de los contenidos de enseñanza se centró entonces en una serie de macro y microfunciones que el hablante cumplía en distintos contextos comunicativos, para lo cual debía hacer uso de los distintos componentes de la lengua.

En cuanto al papel de la L1 en el aula, la perspectiva comunicativa daba por sentado que los hablantes, en algún momento, fuera de forma implícita o explícita, recurrirían a su lengua materna, lo que descartaba prohibirla en clase. Además, la traducción se concibió como un recurso que podría aprovecharse en situaciones en las que se consideraba que aportaba un beneficio o remediaba una necesidad.

Contrario a esta postura, el enfoque natural planteado por Krashen y Terrell (1983) propuso excluir completamente la L1 del aula de L2/LE, lo que, según los autores, implicaba excluir también el análisis gramatical y los ejercicios dirigidos a practicar gramática de forma explícita. Gracias a esta exclusión no sería necesario que la enseñanza estuviera basada en una teoría gramatical en particular y se enfatizaría la exposición a la lengua (*input*), que resultaba más importante que la práctica e implicaba un período prolongado de atención durante el cual los aprendices debían centrarse en escuchar, tomando en cuenta que “acquisition can take place only when people understand messages in the target language” (Krashen y Terrell, 1983, p. 19).

La importancia de entender los mensajes en L2/LE, más que de producirlos, se fundamentaba en la premisa que establecía que la competencia comunicativa en una lengua se podía alcanzar de dos formas: mediante la adquisición, relacionada con el proceso que experimentan los niños cuando adquieren su L1 de manera inconsciente, y mediante el aprendizaje, un proceso consciente de comprensión y uso de reglas. En vista de que para Krashen y Terrell (1983) el aprendizaje no conducía a la adquisición de la L2/LE, el estudio de los componentes de la lengua y las referencias a la L1 estaban vetados. En su lugar, se proponía una serie de pasos que, en principio, emulaban un proceso natural de adquisición de la lengua: en primer lugar, el estudiante debía escuchar; posteriormente, cuando se sintiera listo para hablar, recibiría ayuda del profesor, quien, mediante preguntas, lo guiaría con el fin de lograr una progresión gradual del habla. Esta progresión iba desde responder preguntas polares (sí/no) hasta proporcionar información de determinado tipo según los temas tratados, y se apoyaba tanto en técnicas propias del método directo (mímica y gesticulación; uso de objetos, carteles e ilustraciones; elicitación de preguntas y respuestas) como en técnicas utilizadas en la enseñanza comunicativa (compartir información para completar una tarea, trabajo en grupos o parejas). Sin embargo, para el enfoque natural, la finalidad de estas técnicas era distinta, pues

1 El término *texto* debe entenderse también desde una perspectiva comunicativa, es decir, como unidad intencional y dinámica, enmarcada en coordenadas socioculturales y espacios temporales particulares (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 3).

consistía en proveer input comprensible y un ambiente de clase que disminuyera la ansiedad del estudiante y promoviera su confianza.

Aun cuando entre las distintas teorías de adquisición de la lengua existe consenso en afirmar que el input conduce al desarrollo de la L2/LE (Alcón, 1996; Peñate y Bazo, 1998; Llopis, 2007; VanPatten y Cadierno, 2011; Fernández, 2013; Gass y Mackey, 2015; Santiago, 2017), este principio no tendría por qué implicar la exclusión total de la L1 en el aula. De hecho, se ha comprobado que la activación de otras lenguas al aprender una nueva tiene un impacto positivo en el desarrollo de la L2/LE, tal como veremos en el siguiente apartado.

3. Ventajas de la activación de otras lenguas al aprender una nueva

Diversos estudios han comprobado las ventajas de activar los conocimientos y experiencias previas en otras lenguas cuando se aprende una nueva. Así, establecer comparaciones y reflexionar sobre el funcionamiento de la L1, o bien, de otras lenguas que se han aprendido, puede incidir positivamente en el aprendizaje dentro del aula y fuera de ella, tal como indican los estudios que reseñaremos a continuación.

Todeva (2009), a partir de un análisis de su propio proceso de aprendizaje del español y del italiano, concluye que la activación de su conocimiento en griego y en latín le permitió avanzar con más rapidez, al reconocer cognados y patrones gramaticales que le permitían no solo comprender el funcionamiento de la nueva lengua, sino formular hipótesis que luego comprobaba mediante el uso.

Cenoz (2013), por su parte, plantea que la investigación sobre bilingüismo ha demostrado que una persona bilingüe o multilingüe puede tener ventajas en relación a las personas monolingües al aprender otra lengua. Estas ventajas se relacionan con habilidades metalingüísticas derivadas del proceso de aprendizaje previo, las cuales facilitan la activación de elementos lingüísticos que pueden servir de apoyo durante el aprendizaje. No obstante, la autora señala que debido al rechazo del método tradicional de gramática traducción y al surgimiento de los programas de inmersión en L2/LE, dentro del contexto educativo puede llegar a fomentarse la práctica de aislar la L2/LE de las lenguas que conocen los estudiantes, de manera que los profesores intentan evitar no solamente el uso de la L1 en el aula, sino también toda referencia a comparaciones entre distintas lenguas (Cenoz y Arocena, 2019).

De hecho, de acuerdo con Cummins (2007), suele fomentarse que tanto el profesor como el estudiante actúen como si fueran monolingües, asumiendo que de esta forma los estudiantes adquirirán la competencia de un hablante nativo ideal. El problema de partir de esta premisa es que resulta poco realista y no toma en cuenta que pueden darse distintos niveles de competencia en las lenguas involucradas, en tanto el repertorio lingüístico es dinámico y cambia a lo largo del tiempo (Cenoz y Arocena, 2019).

Las tendencias metodológicas actuales en didáctica de lenguas toman como punto de referencia la forma en que se comunican los hablantes multilingües en situaciones reales: utilizan elementos lingüísticos de su repertorio² y, dependiendo de sus interlocutores y las

2 El término repertorio (*repertoire* en inglés) es utilizado por Hall (2019, p. 86) alternativamente al de competencia. Este último, de acuerdo con la autora, está cargado con “an ideology of homogeneity, permanence and universality”, mientras que el de repertorio hace referencia a “[...] the totality of an individual’s language knowledge” y corresponde a “conventionalized constellations of semiotic

necesidades comunicativas del contexto social en que se encuentran, utilizarán solamente elementos de una lengua o de varias (Cenoz y Arocena, 2019, p. 420).

Tal como señalan las autoras, cada vez más se utiliza la palabra *multilingüismo* con un significado que abarca también al bilingüismo, en el sentido de que el prefijo multi- indica el uso de varias lenguas tanto en su dimensión individual como social, y el bilingüismo se refiere a dos lenguas específicamente. En esta misma línea, Jessner (2008) considera el bilingüismo como una variante del multilingüismo.

Ahora bien, el considerar al hablante como potencialmente multilingüe o, dado caso, bilingüe, conlleva una serie de implicaciones que debemos tomar en cuenta, y que ya habían sido planteadas por Appel y Muysken (1996, p. 11) en el contexto del contacto de lenguas. En primer lugar, ¿hasta qué punto el hablante debe dominar las lenguas en cuestión para ser considerado bilingüe o multilingüe?, ¿debe tener un dominio similar en las cuatro destrezas (lectura, escritura, escucha y habla)?, ¿qué componentes de la lengua se emplean para valorar este dominio (vocabulario, pronunciación, morfosintaxis, pragmática)?, ¿debe dominar cada componente de manera equilibrada? Y, si fuera así, ¿cómo se determina este equilibrio?

Las preguntas anteriores han sido respondidas desde diversas perspectivas. Bloomfield (1933), por ejemplo, planteaba que se debía tener un dominio igual al de un nativo en las cuatro destrezas: habla, escritura, escucha y lectura. En contraste, Macnamara (1969) proponía que para ser considerado bilingüe bastaba con el manejo de algunas habilidades en al menos una de las destrezas mencionadas. Weinreich (1953), por su parte, consideraba el bilingüismo como la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa, de manera que cualquiera que empleara dos o más lenguas en alternancia sería considerado bilingüe. De acuerdo con esta perspectiva, los hablantes podían tener habilidades lingüísticas diversas, considerando también que utilizarían las lenguas en circunstancias diferentes. Esta última perspectiva es la que ha sido utilizada con más frecuencia para plantear reelaboraciones de los términos bilingüismo y multilingüismo, así como para proponer nuevas prácticas pedagógicas que incorporen el conocimiento de otra(s) lengua(s) en la enseñanza de una L2/LE. Este es el caso de la práctica conocida como *translenguar*, que establece como principio fundamental el reconocimiento del estudiante como un hablante potencialmente multilingüe, alejándose de la perspectiva de considerarlo como un hablante deficitario de lenguas determinadas. Se parte, entonces, de que el estudiante utilizará recursos lingüísticos de todo su repertorio para comunicarse y, tal como planteaba Weinrich (1953), de que su nivel de competencia no tiene por qué ser el mismo en todas las lenguas, pues se enfrentará a diferentes lenguas en diferentes momentos según la situación social y los interlocutores (Cenoz y Arocena, 2019).

El término *translenguar* (*translanguaging*) tiene su origen en la educación bilingüe del País de Gales y hacía referencia, inicialmente, a la práctica pedagógica utilizada en clases en las que el galés y el inglés son las lenguas de instrucción y se alterna la lengua del *input* y del *output* (Cenoz y Arocena, 2019, p. 420). En el caso de una clase de español, un ejemplo de esta práctica sería pedirles a los estudiantes que lean un texto en inglés para luego escribir un resumen en español.

resources for taking action". En el presente artículo, utilizamos el término *repertorio* por cuanto coincidimos con la autora y con Cenoz y Arocena (2019) en que este enfatiza la amplitud y variedad de recursos y experiencias con que cuenta el hablante que se enfrenta a una nueva lengua.

En la actualidad, el término se utiliza para referirse tanto a las prácticas pedagógicas como a las prácticas discursivas que relacionan las lenguas entre sí, y se define como:

[...] a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include all the languages practices of students in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality (García y Cano, 2014, p. 261).

Translenguar, por lo tanto, va mucho más allá de las prácticas planteadas por el método gramática-traducción, por cuanto no se introduce la L1 en el aula con el único fin de explicar y practicar reglas gramaticales y realizar traducciones, sino que se pretende aprovechar el conocimiento y la experiencia en otras lenguas para aprender una nueva, sean cuales sean estas lenguas, sin criterios subjetivos de superioridad, validación o utilidad que podrían conducir a menospreciar algunas y a sobrevalorar otras.

Además, *translenguar* implica que el aprendiz es considerado potencialmente multilingüe, que el contexto social de la lengua es parte de la enseñanza y que el repertorio lingüístico del hablante favorece el aprendizaje de la L2/LE. La práctica de *translenguar* ha sido respaldada por varios estudios, tal como se detalla a continuación.

Arteagoitia y Howard (2015) llevan a cabo una intervención pedagógica en la que participan 230 estudiantes de español L1 e inglés L2, cuyas edades oscilan entre los 11 y los 13 años. En su propuesta, los investigadores realizan actividades para desarrollar la conciencia morfológica a partir de la comparación de palabras con la misma raíz en español e inglés, para luego trabajar estrategias de aprendizaje, lectura, expresión oral y escritura a lo largo de 7 unidades distribuidas en 7 días, para un total de 40 horas, las cuales incluían también un repaso y una prueba corta. La evaluación llevada a cabo demostró que el conocimiento de cognados tuvo un efecto positivo en el aprendizaje del vocabulario y en la lectura en inglés.

De Oliveira, Gilmetdinova y Pelaez (2016) realizan un estudio en un aula de educación infantil en los Estados Unidos, con español L1 e inglés L2. A través de observaciones de clase, entrevistas a la profesora del curso y análisis de materiales escolares, los autores identifican que entre las prácticas adoptadas por la profesora sobresalen las comparaciones entre el español y el inglés para abordar similitudes y diferencias entre ambas lenguas, así como el uso de la traducción de palabras clave, conceptos y preguntas que promuevan el desarrollo de la L2. El estudio destaca que las técnicas utilizadas permitieron legitimar la L1 de los estudiantes y crear un ambiente positivo en el aula, hecho que sin duda tiene implicaciones muy importantes en ciertos contextos de aprendizaje de la lengua, como es el caso del contexto de inmigración y de las denominadas lenguas de acogida.

Leonet, Cenoz y Gorter (2017), por otra parte, ponen en práctica una serie de actividades planificadas con base en la noción de *translenguar*, en este caso, al integrar tres lenguas: vasco, español e inglés en clases de educación primaria de una localidad bilingüe (vasco-español). Sus resultados muestran que las actividades desarrolladas permitieron que los estudiantes tomaran conciencia de los contextos de uso de cada una de las lenguas, lo cual favoreció la identificación de la situación sociolingüística de su entorno. Desde un punto de vista metalingüístico, las actividades favorecieron que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de utilizar los recursos lingüísticos de su repertorio en beneficio del aprendizaje de una nueva lengua.

Con el objetivo de demostrar cómo se pueden incorporar en el aula de español L2/LE tanto los principios de la lingüística contrastiva como de la práctica de *translenguar*, a continuación, se presentan ejemplos que se fundamentan en la comparación del funcionamiento

de tres niveles de la lengua: el fonético-fonológico, el morfosintáctico y el pragmático. Posteriormente, se incluyen actividades propias de la práctica de *translenguar* que tienen como objetivo activar el repertorio lingüístico de los estudiantes a través del estudio del nivel léxico y del componente sociocultural.

3.1 Comparación del funcionamiento de distintos niveles de la lengua

3.1.1 Componente fonético-fonológico³

En el campo de la lingüística aplicada, el término sordera fonológica se ha acuñado para referirse a “La dificultad (o imposibilidad virtual) de reconocer una diferencia fonética cuando esta se basa en una distinción acústica que, para la lengua nativa del oyente, no es relevante. La falta de distinción, además, implica que esa persona no sabrá reproducir esa diferencia” (Lahoz-Bengoechea 2011, p. 166). En algunos casos, la sordera fonológica puede deberse a que el sonido meta no está presente en el inventario de sonidos de la L1, como sería el caso de /ɾ/ en mandarín en relación con el español, o bien, a que aparece en posiciones distintas, tal como ocurre con /ɲ/ en catalán, que puede aparecer en posición final, /'aɲ/ <any> ‘año’, a diferencia del español, donde esta posición está vetada. Tal como plantea Lahoz-Bengoechea (2015), para un hablante puede resultar difícil reproducir un sonido en una posición que su sistema fonológico no permita, aunque sí sea capaz de articularlo sin ningún problema en otra posición.

A partir de datos como los anteriores, se podrían prever –más importante aún, explicar– algunas de las dificultades que enfrenta un estudiante de habla española al aprender catalán, o bien, un estudiante con mandarín L1 que aprenda español. Debido a que se trata de dificultades de naturaleza perceptiva, resultaría útil incorporar en el aula ejercicios de discriminación, centrados en el reconocimiento de diferencias de detalle fonético, así como ejercicios propiamente articulatorios, en los que se trabaje la posición de los órganos involucrados.

La comparación a nivel suprasegmental aporta también conocimiento valioso a la enseñanza de una lengua. Por ejemplo, el nivel de tensión articulatoria del inglés con respecto al español es menor. Esto produce que los estudiantes de español L2/LE cuya L1 es el inglés pronuncien determinadas vocales situadas en posición final de palabra y en sílaba no acentuada como diptongos, es el caso de /'niɲəʊ/ <niño>, produciéndose así un fenómeno de bimatización, es decir, “la aparición de dos momentos diferenciados en lo que debería ser un único sonido” (Lahoz-Bengoechea, 2015, p. 53), fruto de una tensión escasa que no permite mantener la posición articulatoria durante el tiempo requerido. Nuevamente, una vez identificada la causa del problema, se pueden incorporar ejercicios remediales de tipo articulatorio.

Los contrastes entre las estructuras silábicas de las lenguas en estudio también pueden resultar de mucha utilidad en el aula de español L2/LE. Por ejemplo, mientras en español distintos sonidos consonánticos pueden constituir la coda, en japonés esta se encuentra restringida a un sonido nasal o al primer miembro de una consonante geminada, lo que provoca que los estudiantes japoneses suelen introducir vocales de apoyo para preservar el tipo silábico más frecuente en su L1 (CV) y se produzcan realizaciones como [masɯ] en lugar de [mas] <más>. Un ejercicio útil para ayudar a estos estudiantes a lograr una pronunciación

3 Tanto los casos que se exponen como la mayoría de ejemplos se han tomado de Lahoz-Bengoechea (2015).

más cercana a la del español consiste en elegir palabras en español terminadas en consonante y pedirles que las pronuncien acelerando el tempo, de manera que la vocal de apoyo llegue a eliminarse.

Los ejercicios propuestos podrían complementarse con una actividad de *translenguar* en la que los estudiantes, a partir de un listado de palabras que contengan los sonidos meta, discutan las dificultades que experimentan debido a las diferencias en los sistemas de sonidos de las lenguas en estudio.

3.1.2 *Componente morfosintáctico*⁴

Tal como señala Lavale (2013, p. 132), la regularidad y productividad de ciertos mecanismos morfológicos hace que se puedan crear palabras con relativa facilidad y que, además, estas suelen ser transparentes desde el punto de vista semántico. Por ejemplo, los verbos denominales (formados a partir de sustantivos) ofrecen dos fuentes de información para el procesamiento y comprensión de la L2/LE: el afijo empleado, que le permite al estudiante reconocer la categoría a la que pertenece la palabra (un verbo), y el sustantivo base, cuyo reconocimiento activa un significado en particular. El relacionar determinados mecanismos de formación de palabras de la L1 con los de la L2/LE puede resultar muy útil para crear nuevas palabras a partir de mecanismos que ya se conocen y utilizan, o bien, para incorporar aquellos no existentes en la L1. Si bien es posible que se cometan errores al generalizar paradigmas, como sería el caso de la formación del verbo **experenciar* a partir del sustantivo ‘*experiencia*’, estos reflejan la aplicación de las reglas del sistema para generar nuevas unidades léxicas (Fernández López, 1990).

Para abordar la derivación, podría proporcionárseles a los estudiantes un listado de verbos denominales en español y pedirles que señalen el sustantivo base y el sufijo que se utiliza en la formación del verbo, por ejemplo: *lesionar-lesión*, *hospitalizar-hospital*, con el fin de contrastar las estrategias utilizadas en L1 y L2/LE y explorar posibles paráfrasis (“causar una lesión”, “hacer ingresar en un hospital”) que favorezcan la competencia estratégica (uso de recursos para llenar lagunas informativas).

3.1.3 *Componente pragmático*

De acuerdo con Koike y Pearson (2019, p. 349), el hecho de que la pragmática examine la forma en que los interlocutores utilizan e interpretan la lengua en un contexto determinado tiene dos implicaciones básicas para su enseñanza: 1) el conocimiento sociocultural de la L1 y de la L2/LE es fundamental y 2) la necesidad de contar con este conocimiento dificulta enseñarla adecuadamente, en tanto las estrategias pragmáticas experimentan cambios a lo largo del tiempo debido a que la cultura está en constante evolución. Además, al tratar aspectos socioculturales puede caerse en una sobregeneralización del comportamiento de los hablantes que puede conducir a afirmaciones riesgosas.

Si bien resulta claro que en el aula de L2/LE no es posible ofrecer la totalidad de comportamientos pragmáticos que reflejan la interacción entre forma-función y contexto (Taguchi, 2015, p. 8), diversos estudios (Bernal y Hernández, 2016; Showstack, 2016; Belpoliti y Pérez, 2016) reafirman la importancia de incluir espacios de discusión y reflexión sobre las

4 Las propuestas y los ejemplos han sido tomados de Lavale (2013).

normas sociopragmáticas de las lenguas que se aprenden. Para lograr este propósito, se puede partir de los resultados obtenidos por investigaciones que se han llevado a cabo en esta línea. Betti (2013), por ejemplo, analiza mensajes de correo electrónico escritos por estudiantes universitarios de español L1 y de italiano L1, dirigidos a sus profesores. La autora determina que los mensajes en español son más informales, mientras que en italiano se caracterizan por su formalidad, hecho que la lleva a recomendar un estudio contrastivo más profundo entre las dos lenguas con el fin de contar con una base más sólida para enseñar estrategias pragmáticas propias de este tipo de comunicación.

Félix-Brasdefer y McKinnon (2016), por su parte, sugieren que, a través de segmentos grabados de comportamientos considerados descorteses, se realice en el aula un análisis de las percepciones de aprendices de español sobre el comportamiento descortés, para posteriormente discutirlos en relación con la L1, de manera que se muestren posibles contrastes en las percepciones de la descortesía en contextos interculturales.

3.2 Actividades para propiciar la práctica de *translenguar*⁵

Como ya ha sido señalado, la práctica de *translenguar* implica reconocer al estudiante como un hablante potencialmente multilingüe, capaz de activar los recursos lingüísticos de su repertorio (sea el de una sola lengua o el de varias) según la situación social y los interlocutores. A continuación, se presentan algunas actividades para fomentar esta práctica a través de la enseñanza del léxico y del componente sociocultural.

La activación del repertorio léxico puede propiciarse mediante el estudio de cognados. De acuerdo con varios autores (Proctor y Mo, 2009; Arteagoitia y Howard, 2015) la enseñanza explícita de cognados debería incluirse en las clases de L2/LE en tanto su reconocimiento puede resultar muy útil como estrategia de comprensión lectora, favoreciendo, por ejemplo, la comprensión de textos académicos.

En una clase de español L2/LE con estudiantes inglés L1 se puede utilizar un mismo texto escrito en las dos lenguas para que los estudiantes subrayen todos los cognados que encuentren y luego hagan una lista. Posteriormente, pueden aportar nuevos ejemplos y el profesor puede aprovechar los resultados para abordar el tema de los falsos cognados.

Otra actividad que fomenta la práctica de *translenguar*, esta vez centrada en el estudio del componente sociocultural, es la denominada *biografía lingüística*. Mediante esta actividad, los estudiantes pueden reflexionar sobre su propio repertorio lingüístico y, en clases multilingües, se puede aprovechar para abordar aspectos interculturales. Cenoz y Arocena (2019) sugieren utilizar un vídeo de una persona multilingüe que explica cronológicamente las lenguas que ha aprendido, sus contextos de aprendizaje y cuáles utiliza habitualmente. El vídeo podría estar en un idioma diferente al español, según las características de los integrantes de la clase, pero las preguntas y los comentarios se llevarían a cabo en esta lengua. Como complemento de la actividad, los estudiantes podrían redactar una biografía lingüística en español e incluir, por ejemplo, tres palabras o expresiones en su L1 que consideran que expresan con mayor precisión un significado en comparación con la L2/LE, tres palabras que saben decir en otras lenguas y tres lenguas que les gustaría aprender. Esta información se compartiría posteriormente en clase, mediante un conversatorio.

5 Las actividades han sido tomadas de Cenoz y Arocena (2019).

Tomando en cuenta que desde una perspectiva de enseñanza multilingüe resulta obligatoria la inclusión del entorno en el que el aprendizaje tiene lugar, ya sea que el contacto se produzca de forma física o virtual (Cenoz y Arocena, 2019), es importante también desarrollar actividades que aborden la relación de la lengua con su entorno, por ejemplo, a través del estudio del paisaje lingüístico (presencia de distintas lenguas en los espacios públicos). Mediante un inventario de las lenguas presentes en el entorno inmediato del estudiante, este puede reflexionar sobre el papel de cada lengua en carteles, letreros o anuncios, así como elaborar reportes escritos y orales con base en los resultados de sus observaciones.

4. Conclusiones

La idea de que la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas pueden mejorar sus resultados a través de la comparación de la L1 y la L2 ha sido una constante a lo largo del surgimiento de distintas propuestas metodológicas. Incluso algunas propuestas que prohibían el uso de la L1 en el aula, como el denominado método audiolingüe, consideraban que conocer las diferencias y las semejanzas entre la L1 y la L2 favorecía la planificación curricular y la elaboración de materiales didácticos de mejor calidad.

Los estudios actuales muestran que la perspectiva contrastiva puede ofrecer valiosos aportes a la enseñanza de la lengua, pues permite aprovechar el repertorio lingüístico de los estudiantes de manera que estos puedan generalizar determinados patrones, descartar otros y formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. Si bien la generalización de paradigmas podría conducir a realizaciones como *‘penso’ por ‘pienso’ (aplicando la flexión regular) o ‘florero’ por ‘florista’ (por analogía con palabras como ‘pescadero’ y ‘panadero’), estos errores evidencian la capacidad de razonar y formular hipótesis con base en los mecanismos propios de la lengua que se aprende (Lavale, 2013).

En este sentido, cabe rescatar la afirmación hecha por Lado (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 56) hace más de 60 años:

Los aprendices tienden a transferir y a distribuir las formas y significados de su lengua nativa y de su cultura a la lengua y a la cultura extranjera, tanto de manera activa, cuando intentan hablar la lengua y actuar en la cultura, como receptivamente cuando tratan de comprender y entender la lengua y la cultura tal y como la practican los nativos.

Aunque sabemos actualmente que el papel de la L1 resulta mucho más complejo que el que plantearon en un inicio los impulsores del análisis contrastivo, no es posible negar la presencia de la L1 o de otras lenguas en el proceso de aprendizaje de una nueva.

Las críticas al análisis contrastivo están más que justificadas, sobre todo las que se relacionan con su supuesto carácter predictivo, dado que se comprobó mediante pruebas empíricas que las diferencias entre la L1 y la L2/LE no implican necesariamente dificultades para el aprendizaje de una lengua, como tampoco las semejanzas entre ellas lo facilitan (es más, en algunos casos, pueden dificultarlo). No obstante, se debe señalar que ya desde los años setenta del siglo pasado, Wardhaugh (1970) proponía distinguir entre una versión fuerte y una versión débil de la hipótesis del análisis contrastivo. Mientras la fuerte implicaba predecir errores en el aprendizaje de la segunda lengua basándose en un análisis contrastivo apriorístico de la L1 y de la L2/LE, la versión débil planteaba que, a partir de los errores producidos por el aprendiz, se podría proporcionar una explicación, al menos de una parte de ellos, basada en las similitudes y diferencias entre las lenguas. El énfasis no estaría entonces en la predicción del error, sino en la explicación a posteriori.

Conviene centrarse entonces en las premisas válidas –comprobadas empíricamente– que ha aportado el análisis contrastivo al campo de la adquisición de segundas lenguas, a saber: (Larsen-Freeman y Long, 1994; Lahoz-Bengoechea, 2011 y 2015)

- La L1 puede retrasar o acelerar el paso por una secuencia de aprendizaje, o bien, añadir subetapas.
- La L1 puede hacer que se prolongue el período de errores.
- La L1 puede prolongar el uso de determinadas formas y producir fosilización.
- Los conocimientos que aporta la lingüística contrastiva permiten comprender mejor las causas de determinados errores e implementar ejercicios remediales.

Tomando en cuenta estas premisas, y en la línea de estudio que recomienda aprovechar los conocimientos de otras lenguas en el aprendizaje de una nueva, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) señala la importancia de no aislar la competencia en las distintas lenguas, pues se partiría entonces de que el hablante guarda sus conocimientos y experiencias lingüísticas en compartimentos separados, lo cual no es así: la investigación en trilingüismo, por ejemplo, proporciona evidencia sobre la interacción entre lenguas y cómo los hablantes utilizan estrategias similares al redactar en tres lenguas sobre temas diferentes (Cenoz y Gorter, 2011).

Las metodologías actuales en enseñanza de lenguas, en consecuencia, consideran la activación del repertorio lingüístico como un recurso que puede favorecer el aprendizaje de la lengua. Así, la práctica de *translenguar*, que implica necesariamente el uso de dos o más lenguas, promueve que los estudiantes desarrollen la conciencia metalingüística y puede ser de gran utilidad en el aprendizaje de la L2/LE si se realiza de forma planificada (Cenoz y Arocena, 2019), de manera que genere un mayor desarrollo de estrategias de procesamiento lingüístico (Cenoz, 2003).

Cabe señalar, además, que esta práctica puede resultar beneficiosa para comunidades y lenguas minorizadas en tanto “[...] it helps to disrupt the socially constructed language hierarchies that are responsible for the suppression of the languages of many minoritized peoples” (Otheguy, García y Reid, 2015, p. 283), siempre y cuando se planifique tomando en cuenta todas las variables que intervienen en el uso de las lenguas involucradas y que los contenidos por estudiar no se planteen únicamente a partir de la lengua mayoritaria, asumiendo que todas sus categorías son transferibles a la otra lengua.

En un mundo globalizado, en el que los intercambios de todo tipo (comerciales, académicos, científicos, culturales, etc.) son parte de la vida diaria, no tendríamos por qué asumir que las lenguas se aprenden aisladas unas de otras. Esto no quiere decir que el profesor deba abocarse al propósito imposible de tener dominio, o al menos, conocimiento general de un sinnúmero de lenguas, pero sí debería tener muy presente el hecho de que sus estudiantes cuentan con uno o varios repertorios lingüísticos que interactuarán con uno nuevo; y que obviar o, peor aún, tratar de ir en contra de esta realidad no garantiza, de ninguna manera, la supuesta formación del nativo ideal, aquel hablante que posea el mismo nivel de competencia en todas las destrezas, objetivo que, valga señalar, resulta cuestionable no solo para la L2/LE, sino para la propia L1. Tampoco se trata de considerar multilingüe a un hablante que conozca tres o cuatro palabras o expresiones en distintas lenguas, sino de enfatizar la posibilidad de que incorpore una nueva lengua a su repertorio lingüístico aprovechando los recursos que le proporciona su conocimiento y experiencia previa en otra(s) lengua(s).

Se concluye, a partir de los puntos tratados, que los enfoques actuales en didáctica de lenguas sugieren metodologías integradoras centradas en la contextualización de las lenguas en estudio y en la adecuación a las necesidades comunicativas de los aprendices. En este sentido, esperamos que la revisión del tema, la discusión planteada y las actividades que se incluyen en el presente artículo sirvan de guía para una planificación curricular en esa línea.

Bibliografía

- Alcón, E. (1996). La interacción en el proceso de adquisición de la L2. *Lenguaje y textos*, 8, 229-238.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. (A. Lorenzo y C. Bouzada, trads.). Barcelona: Ariel.
- Arteagoitia, I. y Howard, E. R. (2015). The Role of the Native Language in the Literacy Development of Latino Students in the U.S. En J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (pp. 89-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Belpoliti, F. y Pérez, M. E. (2016). Giving Advice in Medical Spanish: Pragmatic and Intercultural Competence in the Spanish for the Health Professionals Curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 127-142.
- Bernal, M. y Hernández, N. (2016). Variación sociopragmática en la enseñanza del español: aplicación didáctica de un cuestionario de hábitos sociales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 114-126.
- Betti, S. (2013). Hola, profe! ¿Son corteses los jóvenes en el correo electrónico? Estudio de mensajes virtuales españoles e italianos (enseñanza y aprendizaje de la pragmática de una lengua extranjera). *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 67-89.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Buteau, M. (1970). Students' errors and the learning of French as a second language. *International Review of Applied Linguistics*, 8, 133-145.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3 ed.). Barcelona: Ariel.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The international Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. (2013). The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, 46, 71-86.
- Cenoz, J. y Arocena, E. (2019). Bilingüismo y multilingüismo (Bilingualism and multilingualism). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 417-431). Nueva York: Routledge.

- Cenoz, J. y Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240.
- De Oliveira, L. C., Gilmetdinova, A. y Pelaez, C. (2016). The Use of Spanish by a Monolingual Kindergarten Teacher to Support English Language Learners. *Language and Education*, 30(1), 22-42.
- Félix-Brasdefer, J. C. y McKinnon, S. (2016). Perceptions of Impolite Behaviour in Study Abroad Contexts and the Teaching of Impoliteness in L2 Spanish. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 99-113.
- Fernández López, S. (1990). Formación de palabras y adquisición de la lengua. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/sn_fernandez03.htm
- Fernández, C. (2013). *Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase*. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tecnicas-de-ense%C3%B1anza-basadas-en-input-para-la-adquisicion-de-la-gramatica-en-la-sala-de-clase.html>
- Fernández, G. (2004). A Lingüística Contrastiva é uma área de estudo fora de época? En A. B. Durão (Comp.), *Lingüística contrastiva: teoria e prática* (pp. 14-23). Londrina: Moriá.
- Ferreira, C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En P. Benítez (Coord.), *Actas del II Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. Río de Janeiro: Instituto Cervantes de Río de Janeiro.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García, O. y Cano, N. (2014). Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. En J. Conteh y G. Meier (Eds.), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges* (pp. 258-277). Bristol: Multilingual Matters.
- Gass, S. y Mackey, A. (2015). Input, interaction and output in second language acquisition. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (2 ed.) (pp. 180-206). Nueva York: Routledge.
- Gast, V. (2012). *Contrastive Linguistics: Theories and Methods*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265070904_Contrastive_Linguistics_Theories_and_Methods
- Hall, J. K. (2019). The contributions of conversation analysis and interactional linguistics to a usage-based understanding of language: Expanding the transdisciplinary framework. *The SLA Modern Language Journal. Supplement 2019: SLA Across Disciplinary Borders: New Perspectives, Critical Questions, and Research Possibilities*, 103(S1), 80-94.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2013). *An introduction of functional grammar*. (3 ed.). Nueva York: Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Lang. Teach*, 41(1), 15–56.
- Koike, D. y Pearson, L. (2019). Pragmática (Pragmatics). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 348-361). Nueva York: Routledge.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Nueva York: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahoz-Bengoechea, J. M. (2011). Manipulación de claves acústicas para la corrección del acento léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras. En J. Sevilla, A. Fernández y A. Poves (Eds.), *El laboratorio de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp.161-169). Madrid: Editorial Complutense.
- Lahoz-Bengoechea, J. M. (2015). ¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE? En Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría, *Actas del 25 Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 49-62). Getafe: ASELE.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. (I. Molina y P. Benítez, trads.). Madrid: Gredos.
- Lavale, R. (2013). *La formación de verbos denominales por derivación: morfología y semántica en la clase de ELE*. Recuperado de <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/233>
- Leonet, O., Cenoz, J. y Gorter, D. (2017). Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country. *Journal of Language Identity and Education*, 16(4), 216-227.
- Llopis, R. (2007). Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas. Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza del subjuntivo español. *Revista Nebrija*, 1(1), 100-123.
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extend of a person's bilingual proficiency? En L. G. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (pp. 59-77). Toronto: University of Toronto Press.
- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Peñate, M. y Bazo, P. (1998). Ajustes en la interacción e ínpit comprensible en el aula de inglés. *Lenguaje y textos*, 11, 27-40.

- Proctor, C. P. y Mo, E. (2009). The Relationship between Cognate Awareness and English Comprehension among Spanish –English Bilingual Fourth Grade Students. *TESOL Quarterly*, 43(1), 126-136.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, A. (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL
- Santiago, G. (2017). Los efectos de la instrucción de procesamiento con input/output enriquecido para la adquisición del artículo en español. *Colindancias. Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 8, 221-249.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Enterlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Showstack, R. E. (2016). La pragmática transcultural de los hablantes de herencia de español: análisis e implicaciones pedagógicas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 143-156.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Taguchi, N. (2015). Contextually Speaking: A Survey of Pragmatic Learning Abroad, in Class, and Online. *System*, 48, 3-20.
- Todeva, E. (2009). Multilingualism as a Kaleidoscopic Experience: The Mini-Universes Within. En E. Todeva y J. Cenoz (Eds.), *The Multiple Realities of Multilingualism* (pp.53-74). Berlín, Mouton de Gruyter.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (2011). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *Modern Language Journal*, 1, 45-57.
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL, Quarterly*, 4, 123-130.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton.