

IMPLICACIONES LINGÜÍSTICAS, SOCIALES Y PEDAGÓGICAS DEL TRANSLenguAJE FRENTE A LA ALTERNANCIA DE CÓDIGO

Ana Vanesa Hidalgo del Rosario
Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos)

Actualmente, la alternancia de código es un fenómeno común en las sociedades bilingües. A partir de los noventa se habla también de translenguaje que, epistemológicamente, se sitúa más allá de la alternancia. Sin embargo, no existe consenso sobre las características que los distinguen. En este trabajo se establecen algunas diferencias esenciales para desvincular ambos conceptos. Primero, la alternancia ha quedado relegada al terreno meramente lingüístico; mientras el translenguaje involucra creatividad (expansión de repertorios) y criticalidad (concienciación social) para romper con las reglas lingüísticas y sociales. Segundo, la alternancia es un fenómeno externo al individuo; mientras el translenguaje es una práctica interna. Tercero, el translenguaje presenta un bilingüismo más dinámico. Cuarto, el translenguaje da cabida a concepciones más sociales y a la propia alternancia, que nunca formó parte de los diseños curriculares. Finalmente, el translenguaje ha hecho que, en cierta forma, la negociación de la identidad se desvincule de la alternancia. **Palabras clave:** translenguaje, alternancia de código, bilingüe, creatividad y criticalidad.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, es común observar en sociedades bilingües la presencia del fenómeno de la alternancia de código (*code-switching*). Sin embargo, hasta los años setenta del siglo XX, en el campo de la lingüística, se investigó el bilingüismo sin incluir este fenómeno. Cuando la alternancia de código comenzó a hacerse visible acaparó la atención de un gran número de investigadores. Estos se interesaron, sobre todo, por su uso en la comunicación oral, tanto desde una perspectiva individual o identitaria, como social o de pertenencia a un grupo (o a dos). Sin embargo, a partir de los años noventa se habla también del translenguaje (*translanguaging*), término acuñado por el educacionista Cen Williams en Gales. En mi opinión, y como veremos más adelante, este último fenómeno, más contemporáneo, se sitúa un paso más allá de la alternancia de

código desde un punto de vista epistemológico. Sin embargo, realmente, no existe consenso sobre las características que distinguen a estos dos términos, por lo que algunos autores los utilizan de forma intercambiable, mientras que otros los separan en distintos apartados.

Otra de las cuestiones que no ofrece un consenso es la definición del término clave ‘bilingüe’. En este caso, he considerado oportuno definirlo en términos de un “individuo multilingüe”, siguiendo la concepción de Wei (2009). Según este autor, se trata de “cualquiera que puede comunicar en más de un idioma, ya sea de manera activa (a través de la producción oral y escrita) o de manera pasiva (a través de la comprensión oral y escrita)”⁴⁰ (Wei, 2009: 4). En Estados Unidos, un tipo común de individuo multilingüe es el ‘hablante de herencia’. Siguiendo la definición propuesta por Pascual y Cabo y Rothman, se trata de “un bilingüe que ha adquirido una lengua familiar (la lengua de herencia, LH) y una lengua social mayoritaria de forma naturalista en los primeros años de su infancia” (Pascual y Cabo & Rothman, 2012: 450). Así pues, existe un gran número de hispanos, de segunda y tercera generación, que ha crecido en contacto con el español en casa, en mayor o menor medida, y luego ha aprendido inglés en la escuela. Es precisamente esta experiencia vital la que ha llevado a muchos hablantes a experimentar con la lengua, creando conceptos como los analizados y, en última instancia, a poseer una identidad cultural mixta o doble. Sin embargo, el grado y los medios a través de los que estos individuos demuestran su herencia lingüística y cultural varían. En mi opinión, esto se debe, principalmente, a que, en Estados Unidos, las políticas que amparan el bilingüismo son escasas, lo que hace que la relación del español con el inglés se resienta. De hecho, la historia del español en este país ha sido de subordinación al inglés, lengua que se presenta como prestigiosa y dominante.

DIFERENCIAS ENTRE ALTERNANCIA DE CÓDIGO Y TRANSLenguaje

Dado que estos dos conceptos no son los únicos que han surgido alrededor del uso de dos lenguas en el discurso, me gustaría comenzar este apartado explicando las diferencias entre la alternancia de código, la mezcla de código y el *Spanglish*, antes de centrarme en las diferencias entre la alternancia de código y el translenguaje. Establecer estas distinciones es relevante ya que, en muchos casos, se ha tendido a pensar que algunos son términos intercambiables, a pesar de no serlo.

En primer lugar, el fenómeno conocido como alternancia de código se define en el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC) como el “empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso”. No obstante, de acuerdo con dicho diccionario, el hecho de que existan varias lenguas involucradas en un discurso no implica que se trate de una alternancia de código. A partir de esta afirmación, podemos constatar que este fenómeno es más complicado de lo que pueda parecer a simple vista. De hecho, Gardner-Chloros (2009) afirma que es difícil definir la alternancia de código, como ocurre con los términos ‘bilingüe’ o ‘hablante de herencia’, pues-

40 Todas las citas en español son traducciones propias del original en inglés.

to que no se ha establecido exactamente qué debería incluirse como parte del fenómeno. Lo que sí sabemos, a partir del diccionario del CVC, es que se ve reflejado en el léxico y en la gramática de las lenguas en contacto que, además, deben emplearse de manera apropiada sintáctica y fonológicamente. Por lo tanto, en contra de lo que algunos autores aún piensan (Benjamin, 1996; Gort, 2006; Kenner, 2004), el nivel de los individuos en ambas lenguas debe ser fluido o deben ser bilingües para poder realizar la alternancia de código.

Separados de la alternancia por una delgada línea se encuentran los fenómenos conocidos como mezcla de código (*code mixing*) y *Spanglish*. En el primer caso, de acuerdo con el diccionario del CVC, se trata de un fenómeno que ocurre de manera inconsciente e involuntaria. En esto es similar a la alternancia, sin embargo, su motivación es diferente. La mezcla de código surge por la necesidad de llenar vacíos lingüísticos, sobre todo, léxicos, mientras que la alternancia responde a una función en la comunicación. Por ejemplo: citar, crear un juego de palabras, incluir o excluir de la conversación. En el caso del *Spanglish*, hasta ahora, ha sido mucho más complicado establecer una diferenciación. De hecho, son varios los autores que apuntan que, con frecuencia, se les ha considerado el mismo fenómeno (Montes-Alcalá 2000; Toribio 2002), o los que, de hecho, lo consideran el mismo fenómeno que la alternancia de código (Fairclough 2003; Price 2010). En mi opinión, son dos fenómenos que difieren el uno del otro. En la alternancia, como señalé anteriormente, hay un uso correcto de las lenguas, que se mantienen separadas, mientras que el *Spanglish* supone la adaptación de palabras de un idioma a otro, mediante la fusión de las lenguas, hasta el punto de crear un código nuevo. En este último punto se podría comparar con el translenguaje que, como veremos más adelante, se entiende como un único código o repertorio. El *Spanglish* muestra, por ejemplo, una estrategia muy recurrente en la formación de verbos en español a partir de verbos en inglés que consiste en añadir el sufijo *-ar*, que se identifica con los verbos de la primera conjugación. Así pues, algunos ejemplos de este *Spanglish* del inglés al español serían ‘hanguear’, que proviene de la construcción *to hang out*; ‘parquear’, proveniente del verbo *to park*; o ‘mixtear’, que proviene del verbo *to mix*.

Por otra parte, antes de comenzar a hablar del translenguaje, me gustaría señalar las actitudes y reacciones que ha generado la alternancia de código, tanto en las propias comunidades bilingües como en las monolingües, para, posteriormente, poder comprender la importancia de la práctica del translenguaje, tanto en la educación, como en la negociación de la identidad de los individuos multilingües, como son los hablantes de herencia. Según Toribio (2002), el uso de la alternancia, en algunos casos, ayuda a la creación de una identidad social basada en la pertenencia a dos culturas. Así pues, afirma que el fenómeno de la alternancia trasciende las fronteras de lo meramente lingüístico para ir a mezclarse con elementos socioculturales. Siguiendo esta línea, añade que muchos individuos bilingües están en contra del uso de la alternancia de código en base a argumentos, precisamente, culturales. Es decir, no contemplan el alternar los códigos como algo que conforme sus identidades o que deba ser considerado característico del comportamiento lingüístico de los bilingües. No obstante, este rechazo que se asienta en el seno de la comunidad hispana es compartido

por los estadounidenses monolingües en inglés. En palabras de Montés-Alcalá (2000), una gran parte de la comunidad anglohablante en Estados Unidos se posiciona de manera negativa ante el fenómeno, pues sienten que la utilización de la alternancia es una manera de excluirse de la sociedad, así como de negarse a aprender inglés de la manera correcta. Como se observa, esta clase de afirmaciones responde a una visión monolingüe y monocultural de la sociedad. Sin embargo, lo que no deja entrever es que aprender una lengua correctamente no hace que un individuo se sienta parte de la cultura o que se identifique con la lengua, por lo que podría seguir siendo visto como ‘el otro’.

En cuanto al translenguaje, como señalé anteriormente, en ocasiones se equipara a la alternancia de código. Sin embargo, si nos basamos en Canagarajah (2011), Creese y Blackledge (2010) o en García y Wei (2014), observamos que se trata de dos conceptos que reciben una atención diferente. Cabe destacar que el término aún no aparece en el diccionario CVC, lo que resulta extraño ya que se ha venido desarrollando durante varias décadas.

En el caso de Canagarajah, el translenguaje se define como “la habilidad de los hablantes multilingües de moverse entre lenguas, tratando las diversas lenguas que forman sus repertorios como un sistema integrado” (2011: 401). Mientras que describe la alternancia de código como: “estrategias comunicativas multilingües fuera de la clase [...] para negociar significados e identidades en contextos rurales y urbanos (e.g., De Fina, 2007; Eastman, 1992); *cruzando* para tomar prestado un símbolo fuera del grupo para adoptar nuevas relaciones comunitarias e identidades (e.g., Hill, 1999; Rampton, 2009)” (Canagarajah, 2011: 401). En mi opinión, las descripciones de estos conceptos no son completamente adecuadas. El translenguaje debería presentarse como el método que los hablantes multilingües emplean para negociar su identidad, en lugar de la señalada alternancia, puesto que, como veremos más adelante, el translenguaje implica mucho más que, simplemente, una competencia comunicativa general como lo describe Canagarajah (2011).

Por su parte, en Creese y Blackledge (2010) se observa que son varios los autores que utilizan el término alternancia de código para hablar del paso de una lengua a otra (Shin, 2005; Setati, Adler, Reed & Bapoo, 2002), sin mayores implicaciones sociales o individuales. Por su parte, otros como Lin (2005) ven la práctica como una forma de lucha contra el dominio socioeconómico que ejerce el inglés; o como una manera de sentirse más ‘seguro’ y relacionado con una lengua más accesible, como es el caso de Martin (2005). Como se puede observar en estos últimos autores, el término alternancia de código obtiene un matiz reivindicativo e identitario. Tal vez fruto de esta concepción, que se aleja del simple uso de las lenguas, surgió en Bailey (2007) la idea de diferenciar entre la alternancia y la heteroglosia. Para este autor, este término permite relacionar lo social, político e histórico que existe detrás de las lenguas, y se manifiesta en una situación de alternancia, con las funciones locales y particulares del uso de la alternancia. Bajo mi punto de vista, el translenguaje responde, en líneas generales, a esta idea de heteroglosia. Por su parte, los propios autores, Creese y Blackledge (2010), hablan de translenguaje en lugar de alternancia e investigan la implicación de las prácticas lingüísticas en la negociación de la identidad de los individuos multilingües y multiculturales. Así, presentan esta práctica en su

estudio como parte de un intento de los hablantes por representar su identidad y sentirse parte de la comunidad.

En cuanto a García y Wei (2014), nos ofrecen la interpretación primigenia del término que, como señalé en la introducción, fue acuñado por Cen Williams en los años noventa, y se define como “una práctica de enseñanza basada en cambiar, deliberadamente, el idioma del input y el del output” (García & Wei, 2014: 64). En esta definición encontramos una de las claves de la diferencia entre ambos conceptos y es que, a diferencia de la alternancia, el translenguaje se asocia a la educación. De hecho, García (2009) apunta que no se debe pretender enseñar la alternancia de código, sino hacer que los estudiantes se den cuenta de que es un fenómeno que ocurre de manera natural; mientras que el translenguaje en la educación se relaciona con un ‘gesto crítico’, según apunta Busch (2014), que significa que no solo se desarrolla la reflexión metalingüística sino, también, la conciencia social.

Estas dos ideas podrían traducirse en la finalidad última del translenguaje, que sería desarrollar lo que Li Wei (2011) denomina ‘creatividad’ y ‘criticalidad’. La creatividad está encaminada a romper con las convenciones, por ejemplo, a través del uso y expansión de todos los repertorios lingüísticos al alcance de los hablantes. Mientras tanto, la criticalidad se enfoca en desarrollar la capacidad de ser críticos para cuestionar las formas de conocimiento. No obstante, estos conceptos se nutren el uno del otro. García y Wei señalan que “el translenguaje como un proceso socioeducativo, permite a los estudiantes construir y modificar constantemente sus identidades socioculturales y sus valores, mientras responden a sus condiciones históricas y presentes de manera crítica y creativa” (2014: 67). Un ejemplo práctico lo encontramos en Blackledge y Creese (2008) donde se describe cómo los estudiantes en las escuelas complementarias, además de trabajar su creatividad al practicar y extender sus repertorios lingüísticos, luchan contra una identidad (de herencia), impuesta por la escuela, a través de dichos repertorios o recursos lingüísticos a su alcance, entre ellos, el translenguaje. Esta creatividad se refleja en la criticalidad, dado que la expansión de sus repertorios, según May (2007), se puede entender como una forma de oponerse y combatir contra las desigualdades que, históricamente, han afectado a los hablantes de lenguas minoritarias y a las propias lenguas, que se han visto excluidos de la sociedad y de la política. Como observamos, en estas últimas ideas quedan patentes las dos finalidades del translenguaje: la creatividad y la criticalidad. Además, de Blackledge y Creese (2008) se desprende que la formación de la identidad de los bilingües está basada en un proceso de negociación lingüística, a la que los hablantes monolingües no se tienen que enfrentar. Aunque es cierto que, como bien señala Bucholtz (2009), debemos evitar pensar que todo el que pertenece a un mismo grupo posee una lengua e identidad común.

Por lo tanto, el translenguaje es una práctica que, como vemos en las siguientes citas, puede “dar voz a nuevas realidades sociopolíticas al cuestionar la desigualdad lingüística” (García & Wei, 2014: 66) o, dicho de otra manera, devolver “[...] la voz que ha sido quitada por las ideologías de los estándares monolingües (Silverstein, 1996), ya sea del inglés o del español” (García & Wei, 2014: 105). Esta clase de ideas nunca se asoció con la alternancia de código,

fenómeno que tampoco ha ayudado mucho a cambiar los acercamientos educativos. Así pues, parece que el translenguaje se centra, más que en el uso de las lenguas, en las prácticas de los hablantes bilingües y en las estrategias que utilizan para construir significados y dar voz a su multilingüismo y multiculturalidad. En palabras de García y Wei:

El translenguaje se diferencia de la noción de la alternancia de código en que no solo se refiere a una alternancia o cambio entre dos lenguas, sino a la construcción y uso por parte de los hablantes de prácticas discursivas originales, complejas e interrelacionadas que no pueden asignarse fácilmente a una u otra definición tradicional de lengua, pero que constituyen el repertorio lingüístico completo de los hablantes. (García & Wei 2014: 22).

Sin embargo, el translenguaje no solo se fundamenta en prácticas pedagógicas relacionadas con la lengua, sino que, además, engloba una reivindicación social e identitaria. Por este motivo cobra tanta importancia la implementación del translenguaje como pedagogía, pues presenta la capacidad de promover un cambio en los hablantes, en el aula y en la sociedad para dejar atrás políticas y concepciones lingüísticas monolingües, como la práctica *one language at a time*. Este método de enseñanza de lenguas consiste en imponer el uso de una lengua durante una parte de la jornada escolar y el uso de otra lengua durante otro periodo de la jornada, desechando el uso de ambos idiomas en una misma clase. Sin embargo, el translenguaje permite que los individuos multilingües puedan expresarse utilizando todos los recursos a su alcance y, de esta manera, poder experimentar con su identidad. Así pues, en este terreno, la importancia de esta práctica radica en que “a través del uso de la lengua, los individuos y los grupos pueden deliberadamente reivindicar o repudiar una identidad otorgada, o asignar o negar una identidad con respecto a otra persona” (Bucholtz, 2009: 24). Por lo tanto, los hablantes aceptan o rechazan (negocian) ciertas prácticas y normas lingüísticas establecidas a través del bilingüismo y esto, a su vez, conforma sus identidades tanto individuales como sociales y, en la mayoría de los casos, culturalmente mixtas. De hecho, en Creese y Blackledge (2010), se afirma que un hablante que hace uso de su bilingüismo, también está con ello haciendo uso de sus identidades. Podemos decir que cuando un individuo multilingüe opta por una lengua se posiciona en contra de la otra lengua y de su cultura, es decir, de la identidad que está adscrita a esa otra lengua. Por lo tanto, además de los motivos lingüísticos por los que un hablante alterna de código (para indicar un cambio de tema o de actividad, para hacer un comentario marginal, por la imposibilidad de traducir ciertas expresiones...), existen razones sociales por las que llevar a cabo la práctica del translenguaje. Por todas estas razones, me parece tan significativa la siguiente afirmación: “Una educación que excluye las lenguas maternas de los estudiantes viola su derecho a la educación” (Freeman & Freeman, 2011: 143).

Así pues, otra de las claves que se desprende del párrafo anterior, y que menciona García (2009), es que el translenguaje promueve un “bilingüismo más dinámico” (García, 2009: 301) que la alternancia de código. Tomando en cuenta García y Wei (2014), este dinamismo puede ser entendido en términos de la construcción de significado, o de la visión de las lenguas como un único repertorio lingüístico que hay que nutrir y utilizar en todos los contextos.

También, puede entenderse como el desarrollo de una conciencia crítica que, por un lado, reflexione sobre las políticas lingüísticas y las desigualdades que acarrearán y, por otro lado, ayude a forjar la identidad y a cambiar la visión de otredad que representan las lenguas minoritarias. Además, según García y Wei (2014), es una herramienta extremadamente útil para promover el aprendizaje de los bilingües, no solo en las clases de lengua, sino en las de contenido también. De hecho, estos autores afirman: “el translenguaje, dice García (2011a, 147), va más allá de la alternancia de código y la traducción en la educación porque se ‘refiere al proceso por el que los estudiantes bilingües actúan de manera bilingüe en un sinfín de modos multimodales en clase’ [...]” (García & Wei, 2014: 65).

Por otro lado, otra cuestión que me parece clave es que, según García (2015), epistemológicamente, la alternancia es un constructo externo, que se relaciona con la manera en la que las instituciones ven la práctica de cambiar de una lengua a otra, mientras que el translenguaje se define internamente como las prácticas individuales de los bilingües y sus repertorios lingüísticos personales. Así pues, García afirma: “Baker (2001) clarifica que el translenguaje no se trata de la alternancia de código, sino de un arreglo que normaliza el bilingüismo sin una separación funcional” (García, 2009: 302). Por tanto, se podría plasmar como que, en la alternancia, el hablante tiene dos compartimentos separados con sus dos lenguas, mientras que en el translenguaje ambas lenguas se encuentran disponibles en un mismo compartimento, que incluye todo su repertorio lingüístico. Esto concuerda, también, con la idea de Grosjean (1989) que señala que “el bilingüe no es dos monolingües en una persona”.

CONCLUSIÓN

En conclusión, podemos afirmar que no existe consenso sobre qué características distinguen a los conceptos alternancia de código y translenguaje. Sin embargo, en base a la bibliografía aportada, he podido establecer algunas diferencias que parecen esenciales para desvincular un concepto del otro. Antes de resumirlas en el siguiente párrafo, cabe destacar que, a pesar de la ambigüedad de los conceptos, lo que parece que está claro es que, lamentablemente, en el terreno de la educación, estas prácticas “son entendidas ampliamente, pero practicadas de manera limitada” (Park, 2013: 51).

En primer lugar, en mi opinión, la alternancia de código ha quedado relegada al terreno meramente lingüístico; mientras que el translenguaje, fenómeno más contemporáneo, involucra creatividad (a través de la expansión de los repertorios), y criticalidad (a través de la concienciación social) para romper con las reglas lingüísticas y sociales. De acuerdo con Creese y Blackledge (2010), el translenguaje conecta lo social, cultural, comunitario y lingüístico en la vida de los individuos multilingües. En segundo lugar, la alternancia puede verse como un fenómeno externo al individuo, que simplemente alterna entre sus dos lenguas como entes separados; mientras que el translenguaje es una práctica interna, que está directamente relacionada con el repertorio completo y personal de cada hablante multilingüe, que es solo uno y lo abarca todo. En tercer lugar, el translenguaje también presenta el bilingüismo de manera más dinámica que la alternancia, lo que se puede entender desde varios prismas, por ejemplo, que

es un fenómeno que se enfoca más en las prácticas y estrategias de los hablantes y en cómo le otorgan significado al mundo que los rodea. En cuarto lugar, el translenguaje se utiliza para dar cabida a concepciones más sociales y a la propia alternancia, que nunca tuvo un hueco en los diseños curriculares en el terreno de la educación. Las pedagogías del translenguaje abogan por prácticas de enseñanza que permitan desarrollar el ámbito lingüístico y el social de los multilingües. Es decir, su creatividad y criticalidad.

Finalmente, cabe destacar que, en sus orígenes, la alternancia se interpretaba como una práctica relacionada con la identidad del hablante. Sin embargo, el surgimiento del concepto translenguaje ha hecho que esta idea se desvincule en cierta forma de la alternancia. Así pues, ambos conceptos estarían involucrados en el desarrollo de la identidad de un individuo multilingüe, pero sería, solamente, a través del translenguaje que los multilingües negocian sus identidades. Por ejemplo, un hablante multilingüe que lleve a cabo la alternancia de código estará demostrando su pertenencia a dos culturas. Sin embargo, si esta práctica le llevara a plantearse el por qué, o si a través de ella intentara aceptar o rechazar imposiciones lingüísticas o negociar su identidad de manera consciente, en ese caso, pienso que el concepto de la alternancia ya no tendría cabida y que se debería hablar de translenguaje. Sin embargo, como he venido mencionando, otros autores no comparten esta visión. Un último ejemplo sería Escamilla, Hopewell, Butvilofsky, Sparrow, Soltero-González, Ruiz-Figueroa y Escamilla (2014), quienes no hablan de translenguaje, sino de alternancia de código, pero mantienen la relación de esta práctica con la identidad. Así pues, la alternancia de código, que definen como una alternancia de lenguas en un contexto lingüístico determinado, se presenta bajo el prisma de lo que hemos venido denominando translenguaje, ya que es una práctica en la que “los estudiantes no solo transfieren sus destrezas y estrategias, sino también a ellos mismos, sus personas, sus realidades sociales y su conocimiento del mundo” (Escamilla *et al.*, 2014: 77).

BIBLIOGRAFÍA

- Bailey, Benjamin. “Heteroglossia and boundaries”. *Bilingualism: A social approach*, ed. M. Heller. Basingstoke, UK: Palgrave, 2007. 257-276.
- Benjamin, Rebecca. “The Functions of Spanish in the School Lives of Mexican Bilingual Children”, *Bilingual Research Journal* 20/1 (1996): 135-64.
- Blackledge, Adrian y otros. “Contesting ‘Language’ as ‘Heritage’: Negotiation of Identities in Late Modernity”, *Applied Linguistics* 29/4 (2008): 533–554.
- Bucholtz, Mary. “Styles and stereotypes: Laotian American Girls’ linguistic negotiation of identity”. *Beyond yellow English: Toward a linguistic anthropology of Asian Pacific America*. Ed. A. Reyes & A. Lo. New York: Oxford

- University Press, 2009. 21-42.
- Busch, Brigitta. "Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom". *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Vol. 20, ed. A. Blackledge & A. Creese. Dordrecht: Springer, 2014. 21-40.
- Cabo, Diego Pascual Y., y Rothman, Jason. "The (Il)Logical Problem of Heritage Speaker Bilingualism and Incomplete Acquisition", *Applied Linguistics* 33/4 (2012): 450-455.
- Canagarajah, Suresh. "Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging", *Modern Language Journal* 95/3 (2011): 401-417.
- Creese, Angela, y Blackledge, Adrian. "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?", *Modern Language Journal* 94/1 (2010): 103-115.
- Escamilla, Hopewell, Butvilofsky y otros. "Metalanguage". *Biliteracy from the start: Literacy squared in action*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2014. 67-80.
- Fairclough, Marta. "El (Denominado) Spanglish En Estados Unidos: Polémicas y Realidades", *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana: RILI* 1/2 (2003): 185-204.
- Freeman, David E. y Freeman, Yvonne S. *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011.
- García, Ofelia. "Session 2: What is Translanguaging". Seminario sobre *Translanguaging: The CUNY-NYSIEB Guide for Educators*, 2005. Fecha de consulta 13/12/2016. <https://www.youtube.com/watch?v=Z_AnGU8jy4o>.
- García, Ofelia. "Heteroglossic bilingual education policy". *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Publishing, 2009. 244-285.
- García, Ofelia y Wei, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.
- Gardner-Chloros, Penelope. *Code-switching*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2009.
- Gort, Mileidis. "Strategic Codeswitching, Interliteracy, and Other Phenomena of Emergent Bilingual Writing: Lessons from First Grade Dual Language Classrooms", *Journal of Early Childhood Literacy*, 6/3 (2006): 323-354.

- Grosjean, François. "Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person", *Brain and Language* 36/1 (1989): 3–15.
- Kenner, Charmian. "Living in Simultaneous Worlds: Difference and Integration in Bilingual Script-Learning", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7/1 (2004): 43-61.
- Li, Wei. "Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain", *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies* 43/5 (2011): 1222–1235.
- Lin, Angel. M. Y. "Critical, transdisciplinary perspectives on language-in-education policy and practice in postcolonial contexts: The case of Hong Kong". *Decolonization, globalization: Language-in-education policy and practice*. Ed. A. M. Lin & P. W. Martin. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005. 38-54.
- Martín Perís, Arjonilla, Atienza y otros. *Diccionario de términos clave de Español Lengua Extranjera del Centro Virtual Cervantes*. Madrid: SGEL, 2008. Fecha de consulta 07/12/2016. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>
- Martin, Peter. "'Safe' language practices in two rural schools in Malaysia: Tensions between policy and practice". *Decolonization, globalization: Language-in-education policy and practice*. Ed. A. M. Lin & P. W. Martin. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005. 74-97.
- May, Stephen. "Language education, pluralism, and citizenship". *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 1, 2^a ed., ed. S. May & N. Hornberger. New York: Springer, 2007. 15-29.
- Montes-Alcalá, Cecilia. "Attitudes towards Oral and Written Codeswitching in Spanish-English Bilingual Youths". *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges*. Somerville, MA: Cascadilla, 2000. 218–27.
- Park, Mi. "Code-Switching and Translanguaging: Potential Functions in Multilingual Classrooms", *Teachers College, Columbia University Working Papers I TESOL & Applied Linguistics* 13/2 (2013): 50-52.
- Price, Tom. "What is Spanglish? The phenomenon of Code-switching and its Impact Amongst US Latinos", *Debut: the undergraduate journal of languages, linguistics and area Studies* 1/1 (2010): 25-33.
- Setati, Mamokgethi, Adler, Jill, Reed, Yvonne, y Bapoo, Abdool. "Incomplete

- Journeys: Code- Switching and Other Language Practices in Mathematics, Science, and English Language Classrooms in South Africa”, *Language and Education* 16/2 (2002): 128-49.
- Shin, Sarah J. *Developing in Two Languages: Korean Children in America*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005.
- Toribio, Almeida Jacqueline J. “Spanish-English Code-Switching among US Latinos”, *International Journal of the Sociology of Language* 158 (2002): 89–119.
- Wei, Li. “Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism”. *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. John Wiley and Sons, 2009. 1-17.