

REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN EL TRANSLINGUAJE PARA LA DOCENCIA DE LA LENGUA DE HERENCIA

Juliana AZEVEDO-GOMES¹
Andresa SARTOR-HARADA²

Resumen

La lengua de herencia es la lengua aprendida en el seno de la familia y que tiene el carácter de lengua minoritaria en el país de residencia. El movimiento hacia la variante brasileña del portugués en la "lengua de herencia" nació a finales de los años 80 y sigue siendo un fenómeno creciente. Teniendo en cuenta que la enseñanza se lleva a cabo mayoritariamente en contextos de educación no formal, los investigadores trabajan actualmente para determinar las mejores directrices curriculares y estrategias didácticas para la enseñanza del portugués en contextos de lengua de contacto. Bajo un paradigma educativo contemporáneo, este artículo presenta una propuesta para la enseñanza del portugués como lengua de herencia basada en el translenguaje, una teoría lingüística dinámica que tiene en cuenta los diferentes repertorios lingüísticos y culturales de los alumnos. La propuesta de utilizar estrategias translingüísticas en esta modalidad se justifica por la diversidad lingüística y cultural de los hablantes del patrimonio y la necesidad de facilitar, a través de la enseñanza de la lengua, la construcción de una identidad híbrida. Además, las estrategias basadas en esta teoría lingüística son flexibles y permiten adaptaciones en función de las especificidades de los hablantes de herencia y de la heterogeneidad del grupo.

Palabras clave: Competencias lingüísticas, Portugués como lengua de herencia, didáctica, translenguaje.

REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO BASEADAS NA TRANALINGUAGEM PARA A DOCÊNCIA EM LÍNGUA DE HERANÇA

Resumo

A língua de herança é a língua aprendida no âmbito familiar e que possui um caráter de língua minoritária no país de residência. Essa peculiaridade define a língua de herança como uma modalidade linguística que vincula idioma, cultura e identidade. O movimento em prol do

¹ Doutora em Didáctica y Organización Educativa pela Universitat de Barcelona. E-mail: prof.juliana.azevedo@gmail.com

² Pós-doutoranda em Educação, Mestra em Psicologia da Educação, Pedagoga. Universidad Internacional de la Rioja. E-mail: andresa.sartor@unir.net

português de variante brasileira na modalidade “de herança” nasceu ao final dos anos 80 e segue sendo um fenômeno em expansão. Considerando que o ensino é realizado majoritariamente em contextos de educação não formal, atualmente, pesquisadores debruçam-se em determinar as melhores diretrizes curriculares e as estratégias didáticas para o ensino do português em contextos de línguas em contato. Dentro de um paradigma educativo contemporâneo, este artigo apresenta uma proposta para o ensino do português como língua de herança com base na translíngua. A Translíngua é uma teoria linguística dinâmica, que considera os diferentes repertórios linguísticos e culturais dos alunos. A proposta de utilizar estratégias de translíngua nesta modalidade se justifica pela diversidade linguística e cultural dos falantes de herança e pela necessidade de facilitar, através do ensino da língua de herança, a construção de uma identidade híbrida. Adicionalmente, as estratégias com base nessa teoria linguística são flexíveis e permitem realizar adaptações em consonância com as especificidades dos falantes de herança e a heterogeneidade do grupo.

Palavras-chave: português como língua de herança, didática, translíngua.

Introducción

La lengua de herencia es la lengua materna presente en un territorio donde la lengua mayoritaria es distinta. Los estudios sobre el portugués como lengua patrimonial se sitúan en contextos de lenguas en contacto y tratan de comprender cómo las políticas lingüísticas, los aspectos de la adquisición multilingüe y la interrelación entre los elementos del currículo pueden contribuir al desarrollo de un enfoque didáctico específico en esta modalidad.

Entre los hechos consensuados sobre el tema, nos situamos en un marco sociolingüístico, cuando pensamos en el abanico de lenguas y culturas que forman parte de la identidad de un hablante de patrimonio. A esta especificidad se añade la heterogeneidad de perfiles y necesidades educativas. Por último, se sabe que la enseñanza de la lengua de herencia debe incluir estrategias flexibles que tengan en cuenta todo el repertorio lingüístico y cultural de los individuos.

El translenguaje o también conocido como translenguismo (García & Wei, 2014, Wei, 2018) es una teoría lingüística práctica que entiende la complejidad de los repertorios lingüísticos y culturales de un individuo, y se ocupa de cómo el individuo comunica sus pensamientos a partir de sus prácticas comunicativas.

En este trabajo, se realiza una breve descripción respecto a los datos del movimiento de la lengua de herencia, relacionados sobre todo con las variantes brasileñas para posteriormente reflexionar acerca de las diferentes formas o posibilidades de enseñanza óptima, adaptada tanto a contextos formales como a no formales. En este sentido, se destacan las ventajas de trabajar con el translenguaje, a

partir de a las singularidades de los hablantes de herencia de modo a ampliar el abanico de estrategias del profesor a la hora de promover la enseñanza de la lengua portuguesa.

La formación del repertorio de la lengua portuguesa

Valdés (2001) define la lengua de herencia como una lengua de origen familiar, que se caracteriza se caracteriza por un vínculo intergeneracional y el estatus de lengua minoritaria en un contexto sociolingüístico específico, con distinción a la del país de residencia. Tan importantes como la lengua son la identidad y las representaciones culturales que van unidas a ella. Van Deusen-Scholl (2003) señala que, independientemente de los conocimientos lingüísticos, existe un apego emocional y/o cultural que puede explotarse según los deseos del hablante de la herencia. Por ello, Ortiz Álvarez (2016) sostiene que el concepto de lengua patrimonial tiene una connotación sociocultural más que lingüística.

Los estudios primeros estudios respecto a la lengua de herencia tienen sus inicios en Canadá, un país con un elevado número de inmigrantes y pionero en programas de lenguas patrimoniales (Cummins, 2005). Sin embargo, este campo de estudio se ha expandido por todos los continentes, centrándose inicialmente en la definición de las características de los hablantes del patrimonio (Kondo-Brown, 2005, Montrul, 2012, Valdes, 2001, Van Deusen -Scholl, 2003) y, en la comprensión de los factores que influyen en la adquisición y el aprendizaje de la lengua (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013, Montrul, 2016) y, más recientemente, definiendo una didáctica para este grupo específico (Beaudrie, Ducar & Relaño Pastor, 2009, Cummins, 2005, Carreira & Kagan, 2011, Kondo-Brown, 2010, Polinsky & Kagan, 2007).

Las características comunes de los hablantes de herencia incluyen el bilingüismo en diversos grados, el dominio variable de la lengua de herencia, la adquisición de la lengua en la primera infancia, los errores de desarrollo del lenguaje similares a los de un hablante monolingüe y los aprendices de lenguas extranjeras (Zyzik, 2016).

Los factores que influyen en el desarrollo de la lengua de herencia incluyen factores sociolingüísticos, como las políticas lingüísticas locales y familiares, la distancia lingüística entre la lengua mayoritaria y la lengua de herencia, así como factores psicolingüísticos, como la cantidad y la calidad del input recibido en la lengua de herencia, las actitudes lingüísticas y el grado de competencia comunicativa.

Durante algún tiempo, la base didáctica para la enseñanza de la lengua patrimonial se ha transferido entre la didáctica para la educación de la lengua nativa y la didáctica para la educación de la lengua extranjera. Sin embargo, una vez conocidas las características y el estatus de la lengua patrimonial en un marco complejo, los fundamentos didácticos apoyaban, pero no eran suficientes para orientar la construcción de un enfoque didáctico que tuviera en cuenta las especificidades de la lengua patrimonial y de los hablantes del patrimonio.

El portugués como lengua de herencia es un movimiento aún en expansión. Mendes (2012, p. 21) afirma que "el portugués como lengua patrimonial se caracteriza por los contextos en los que se enseña el portugués y su cultura a los hijos de lusófonos inmigrantes [...]"

Aunque el *Instituto Camões* se encarga de organizar, sistematizar y difundir la enseñanza del portugués en la diáspora para los hijos de los inmigrantes portugueses, en el contexto de la variante brasileña del portugués, inicialmente no existía una política lingüística organizada. Así, el movimiento fue originado por los inmigrantes que viven en las diásporas sólo alrededor de la década de 1980, un momento en que Brasil dejó de ser un país de inmigración por razones especialmente económicas (Solé, Cavalcanti y Parella, 2011) para convertirse en un país de emigración. Además de las iniciativas familiares, también hay que destacar el papel de algunos países europeos que, con sus programas de promoción de las lenguas de origen (Unesco, 2004), ofrecieron la posibilidad de incluir la enseñanza de la lengua portuguesa dentro de los centros educativos, como es el caso de Austria y la Suiza alemana. En otros casos, como en la Suiza francesa, el gobierno ofrece sus locales para la enseñanza del portugués y la posibilidad de incluir la nota final de esta asignatura en el boletín de notas del alumno. La enseñanza del portugués de la variante brasileña en la modalidad de lengua patrimonial se realiza mayoritariamente a través de iniciativas en el marco de la educación no formal. Por esta razón, los estudios sobre la construcción de la didáctica y el currículo para la enseñanza del portugués como lengua patrimonial están todavía en una etapa inicial (Souza & Azevedo-Gomes, 2017). Souza y Vizentini (2020) sostienen que los estudios sobre el currículo deben considerar los factores contextuales de la enseñanza de la lengua y permitir adaptaciones que faciliten y promuevan la mejora educativa en el contexto del portugués como lengua patrimonial. Por eso, en contextos

de lenguas patrimoniales, hay que evitar las generalizaciones.

Los estudios sobre el patrimonio lingüístico se sitúan en un marco sociolingüístico, dada la constante interacción entre las diferentes lenguas y culturas que forman parte del mundo del hablante del patrimonio. A esto se suma el paradigma postestructuralista, que nace como un punto de intersección entre la visión binaria y estructuralista de los sistemas lingüísticos y una nueva realidad, que reconoce la yuxtaposición de diferentes estructuras y deconstruye la jerarquía y la visión de un único sistema lingüístico y cultural y reconoce el policentrismo de los diferentes contextos de aprendizaje y comunicación (Bloommaert & Backhus, 2013).

Acogiendo el plurilingüismo como una realidad y un valor educativo (Diniz & Prieto, 2018), la competencia plurilingüe se considera un marco y un objetivo a la hora de formar a los hablantes de patrimonio. Y es que esta competencia fomenta el desarrollo de la conciencia sobre las lenguas y la comunicación, además de ser "[...] una competencia compleja y compuesta al servicio de las necesidades y objetivos comunicativos de cada hablante" (Melo-Pfeifer & Araújo e Sá (2017, p.114). En este sentido, Andrade y Araújo e Sá (2007) complementan que el desarrollo de la competencia plurilingüe y la valoración de la diversidad pasan necesariamente por la experiencia de prácticas comunicativas distintas y nuevas. Para ello, los autores señalan que las clases destacan dos principios que deben ser considerados dentro de la didáctica plurilingüe: la valorización de las lenguas y los contactos lingüísticos y culturales en todos los contextos de comunicación y el desarrollo de la capacidad de analizar críticamente el estatus y las funciones de las lenguas presentes en la realidad de los individuos.

Para entender cómo se produce la adquisición de lenguas en contextos de lenguas en contacto, recurrimos a los supuestos del plurilingüismo. Flores y Melo Pfeiffer (2014, p. 19) afirman que: "[...] los estudios adquisitivos en lengua patrimonial consisten principalmente en comprender cómo la exposición a una lengua en un contexto multilingüe influye en su desarrollo, es decir, en la construcción del conocimiento lingüístico en todos sus dominios (fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico, léxico, pragmático) "

A partir de estos fundamentos, se confirma que, en la investigación de las lenguas patrimoniales, es necesario comprenderlas en toda su heterogeneidad, al tiempo

que es imperativo considerar las especificidades de los individuos, hablantes del patrimonio, para planificar un enfoque didáctico específico.

El translenguaje como enfoque de reflexión docente para la enseñanza del portugués como lengua de herencia

Hay consenso en que la educación en lenguas de herencia que está relacionado con el sentido de pertenencia a la lengua y la cultura. Por ello, las prácticas de enseñanza de esta modalidad lingüística deben problematizar las representaciones que los hablantes del patrimonio hacen de sus lenguas y culturas (Mendes, 2012). Además, Seals (2018) ratifica la importancia de utilizar los espacios de enseñanza de las lenguas patrimoniales para empoderar a los estudiantes y ayudarles a avanzar en la construcción de su identidad multicultural a través de las lenguas y culturas que forman parte de su vida cotidiana.

Los estudios sobre la didáctica de la lengua de herencia del portugués reconocen el uso de los conocimientos previos en la construcción del significado, el uso social de la lengua, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y, en consecuencia, la mejora de los repertorios lingüísticos de los alumnos como bases fundamentales de este enfoque didáctico específico (Mendes, 2012, Azevedo-Gomes, 2019, Ferreira, Graça & Cardoso, 2020, Lira, 2020, Moroni, 2020).

En este sentido, nos encontramos con la teoría lingüística del translingüismo o translenguaje (García & Li Wei, 2014), que aporta la epistemología del plurilingüismo y añade una vertiente social y política activa, que cuestiona y vincula la producción de significados a un proceso de transformación social respecto al uso de repertorios en la comunicación.

Wei (2018) caracteriza el translenguaje como una teoría práctica del lenguaje que surge de la preocupación por comprender el dinamismo y la complejidad de las prácticas comunicativas a partir de diversos lenguajes y recursos semióticos, otorgando una visión más holística en la comprensión de los repertorios de un individuo y de cómo es capaz de comunicar sus pensamientos. Canagarajah (2018) señala que para trabajar con el translingüismo es necesario cruzar las fronteras lingüísticas y sociales, adaptando prácticas comunicativas más expansivas. Por ello, Vogel & García (2018, p. 1) afirman que "El uso del translingüismo en la educación es lo que más interés ha creado, pero también más desacuerdo".

La pedagogía translingüística ha tratado de orientar a los profesores sobre el uso consciente de los diferentes sistemas de comunicación de los individuos. García, Johnson y Seltzer (2017) destacan las razones para el uso estratégico de los translenguajes en las aulas, por facilita el compromiso de los estudiantes en la comprensión de textos y contenidos complejos; conceder oportunidades para que los estudiantes desarrollen prácticas lingüísticas en entornos educativos formales; ofrecer un espacio para el bilingüismo de los estudiantes y las diferentes formas de conocimiento, y favorecer la construcción de identidades híbridas y el desarrollo socioemocional.

Legitimando estas razones, la investigación realizada por Flores et al (2013) transforma la teorización en propuestas de prácticas de translenguaje para diversos niveles educativos. Dentro de este estudio destacan algunos elementos orientadores: en primer lugar, la ecología multilingüe, que se refiere a la creación de un entorno que promueva de forma natural el multilingüismo, pero que sea un entorno culturalmente relevante, donde los sujetos bilingües puedan sentirse realmente identificados en su diversidad. En segundo lugar, la instrucción esencial se refiere a la creación de objetivos lingüísticos multilingües y a la instrucción integrada en varias lenguas. En tercer lugar, se destaca el trabajo colaborativo, con el que es posible aplicar una serie de estrategias para la mejora de la capacidad de hablar y escuchar, tanto en la lengua propia como en la local. Por último, los recursos y materiales de translingüismo promueven estrategias que nacen de la reflexión sobre cómo es posible utilizar, adaptar y crear materiales y recursos que fomenten el conocimiento de todo el repertorio lingüístico y cultural de los alumnos.

Una de las críticas al translingüismo sobre las lenguas patrimoniales (Flores, et al, 2016) es la visión de que la lengua es recibida y, en consecuencia, estática, en contra de la concepción de repertorios lingüísticos vivos y dinámicos, patrimonio de cada hablante patrimonial. Sin embargo, trabajar con el translingüismo en un aula de lenguas patrimoniales no es una decisión sencilla, ya que a priori, este concepto se fundamenta en la ruptura del concepto de lenguas y de las jerarquías lingüísticas (García & Otheguy, 2019).

En la enseñanza de una lengua minoritaria, romper con el concepto de dar prioridad a una lengua no es una tarea fácil. Hay que saber integrar todo el repertorio de

los hablantes de la herencia en el aula, concediendo el espacio necesario para el desarrollo de la lengua minoritaria, de la herencia. Se trata de una transformación de la visión diglósica a la heteroglósica (Lewis, Jones y Baker, 2012) entendiendo que las lenguas hablan entre sí en casa, en la calle, en el aula y también en el aula de lenguas patrimoniales.

Los translingüistas en la lengua de herencia han sido investigados dentro y fuera del contexto del aula. Abourehab y Azaz (2020), en su investigación sobre el árabe como lengua de herencia, sostienen que el uso de translingües favorece la negociación de significados en la comunicación y la construcción de la identidad, legitimando sus repertorios. Wu y Leung (2020) aportan una importante reflexión sobre el papel del profesor en la promoción de prácticas de translenguaje al permitir la entrada de diferentes dialectos chinos en la clase de mandarín. A partir de esta estrategia, los hablantes del patrimonio fueron capaces de crear textos escritos bilingües, así como de desarrollar estrategias de traducción entre compañeros. Pacheco y Miller (2016) aportan la experiencia del uso de la lengua de herencia para el proceso de alfabetización en la lengua local y defienden las prácticas translingüísticas como favorables para la utilización del repertorio completo y la creación de significado en el aula.

En el contexto extraescolar, Song (2016) demuestra en un estudio con coreanos residentes en Estados Unidos que el hecho de que la familia reconozca y acoja las lenguas presentes en la vida de los niños y las utilice de forma flexible en el contexto familiar ayudó a ampliar el vocabulario lingüístico en su lengua de herencia. Con respecto a las prácticas de translenguaje, Zhao y Flewiit (2020) destacan el valor de las redes sociales para enriquecer las oportunidades de estas prácticas translingüísticas emergentes entre los niños plurilingües que viven en Londres con ascendencia china y portuguesa. Moreno & García (2018) afirman que la translingüidad debe utilizarse de forma más amplia, considerando no solo los recursos lingüísticos, sino también las acciones apoyadas en el uso de la tecnología, que forman parte del repertorio semiótico de los individuos.

Competencias docentes en el trabajo con el translenguaje y el portugués como lengua de herencia

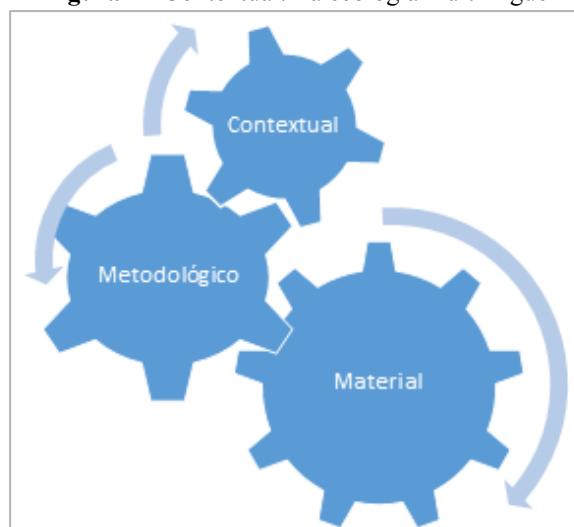
En la planificación de un enfoque didáctico específico basado en el translenguaje para la enseñanza del portugués en un contexto diaspórico, utilizaremos los

fundamentos de la Guía CUNY - NYSIEB (Flores et al., 2013), que es el resultado de una investigación sobre los estudios lingüísticos en las sociedades urbanas de la Universidad de Nueva York. Esta guía presenta prácticas translingüísticas aplicables a contextos de educación primaria, secundaria y universitaria.

Para llevar a cabo el uso del translenguaje en la enseñanza del portugués como lengua de herencia, el profesor debe tener en cuenta diferentes aspectos, que se estructurarán en la siguiente propuesta. Además, se facilitarán preguntas para trabajar la reflexión del docente, con el fin de orientar las competencias lingüísticas que vincularán las estrategias exigidas para llevar a cabo sus clases de portugués como lengua de herencia

Dicho esto, la reflexión propuesta se llevará a cabo con base en tres dimensiones:

Figura 1 - Contextual: La ecología multilingüe



Partiendo del principio de que la ecología analiza la interrelación entre los elementos del entorno, esta categoría tiene en cuenta el público objetivo de las clases de portugués, los hablantes del patrimonio que son mínimamente bilingües, a la hora de organizar el espacio del aula y planificar las estrategias pedagógicas. Al pensar en la ecología multilingüe, el entorno de formación, ya sea presencial o virtual, se convierte en un espacio seguro que valora los diferentes repertorios lingüísticos de los alumnos y ofrece oportunidades para la construcción y el desarrollo de conocimientos en la lengua portuguesa, a partir de los conocimientos lingüísticos y culturales ya existentes.

Preguntas para la reflexión docente:

Ø ¿Cómo crear un entorno en el aula que reconozca y promueva las lenguas y culturas de los hablantes del patrimonio con un enfoque en la lengua portuguesa?

Ø ¿Cómo sensibilizar a los hablantes del patrimonio sobre las diferentes lenguas presentes en su repertorio?

Estrategias para la adquisición docente:

Ø Realizar una encuesta en la comunidad.

Ø Crear un entorno culturalmente relevante.

Metodología: Trabajo en colaboración

Con el objetivo de fomentar el desarrollo de la metacognición de los alumnos sobre sus propios conocimientos lingüísticos y culturales y sobre cómo aprenden mejor, esta dimensión defiende el trabajo colaborativo como base estratégica para las clases de lenguas patrimoniales. En esta concepción, las actividades en pareja o en grupo favorecen el conocimiento compartido, el avance de la competencia comunicativa y la evaluación entre pares. De este modo, se promueve el protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje, así como el desarrollo de su regulación pedagógica, tanto respecto a sus propios conocimientos como a los del grupo.

Preguntas para la reflexión docente:

Ø ¿Cómo planificar un trabajo de colaboración en el que los hablantes del patrimonio puedan utilizar conscientemente sus diferentes lenguas en las clases de idiomas del patrimonio?

Ø ¿Cómo podemos ayudar a los hablantes del patrimonio a mejorar su competencia comunicativa utilizando todo su repertorio lingüístico?

Estrategias para la adquisición docente:

Ø Trabajar de manera multilingüe y en colaboración.

Ø Trabajar por pares de lectura multilingües.

Ø Trabajar por pares de escritura multilingüe

Materiales: Recursos multilingües

Los recursos y materiales didácticos en la concepción translingüe tienen un carácter auténtico y de construcción continua. Su contenido se basará en la lengua portuguesa en sus diferentes variantes y en otras lenguas y culturas, considerando, sobre todo, las presentes en los repertorios de los alumnos de lengua materna.

Preguntas para la reflexión docente:

Ø ¿Cómo podemos utilizar materiales en distintas lenguas en las clases de lenguas patrimoniales?

Ø ¿Cómo podemos ayudar a los hablantes del patrimonio a profundizar en su contenido y conocimiento contextual para comprender mejor los temas relacionados con su lengua de herencia?

Ø ¿Cómo ayuda el uso de materiales multilingües a desarrollar la competencia comunicativa?

Estrategias para la adquisición docente:

Ø Elaborar textos multilingües.

Ø Crear diccionarios ilustrados multilingües.

Ø Usar Internet como recurso multilingüe.

Las preguntas generadoras, elaboradas en consonancia con los principios del translingüismo, también desafían a los profesores a ir más allá de la enseñanza del portugués y a prepararse para trabajar en una perspectiva didáctica diferente de aquella en la que posiblemente fueron formados. En este sentido, Souza y Lira (2020) afirman que los profesores brasileños tienen perfiles muy diferentes con respecto a su formación y, además, la formación en lenguas patrimoniales es más significativa cuando se aleja de los contextos reales de trabajo del profesor. Por eso, la aplicación del translenguaje, que se basa en las reflexiones del profesor y en los ajustes de su grupo, tiene más posibilidades de éxito que un plan de estrategia didáctica ya hecho, debido a la flexibilidad y autonomía que le da al profesor en la planificación de su plan de acción en las aulas de portugués como lengua patrimonial.

Por otra parte, el trabajo con las estrategias translingüísticas va más allá del desarrollo de actividades y requiere un cambio de paradigma en la comprensión y expresión del conocimiento lingüístico.

A partir de las reflexiones establecidas anteriormente, se facilitan pautas para llevar a cabo el trabajo con los alumnos en contextos de translenguaje, de modo a que el profesor pueda apoyarse en esta guía para desarrollar al máximo sus competencias docentes a la hora de realizar sus clases:

Ø Realizar un estudio de la comunidad: para la creación de un espacio culturalmente relevante, es fundamental que el profesor conozca a su grupo y a la comunidad en la que participa como agente educativo. En este caso, el análisis de los factores sociolingüísticos propuesto por Montrul (2013) será una guía para entender el estatus del portugués en la comunidad donde se enseña, las políticas lingüísticas locales y familiares y el papel de la lengua portuguesa en la vida de los estudiantes. Este paso previo es fundamental para poder crear un entorno significativo en consonancia con el bagaje lingüístico y cultural y los intereses de los alumnos, hablantes del patrimonio.

Ø Crear un entorno culturalmente relevante: El aula de portugués como lengua de herencia debe ser un entorno que integre y "alfabetice" a los hablantes de la herencia lingüística y culturalmente. Esto significa permitir la ampliación del vocabulario y la vinculación de los conocimientos previos de ciertas lenguas y culturas. El profesor puede aprovechar el espacio para promover el conocimiento de la lengua portuguesa en todas sus variantes a partir de ambientes, personajes, canciones y rutinas que los alumnos conocen en la(s) lengua(s) local(es). De este modo, los alumnos, además de estar en un entorno visualmente atractivo, se sentirán representados en este espacio de aprendizaje. El objetivo no es sobrecargar el aula con información visual, sino construir un entorno en el que el portugués coexista con los demás repertorios de los alumnos, aunque sea de forma indirecta.

Ø Trabajar el espacio multilingüe de manera colaborativa: dentro de la dimensión metodológica, al iniciar el trabajo con el translingüismo, es importante hacer un diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos en la lengua portuguesa. Sin pretender provocar un ambiente de prueba y evaluación, se sugieren propuestas de trabajo colaborativo basadas en la resolución de problemas, por ejemplo, la preparación de una receta, la organización de un picnic, una fiesta de cumpleaños, etc. En este caso, los alumnos trabajan en colaboración, ofreciendo argumentos, sugerencias y aportando su bagaje personal, tanto lingüístico como cultural. También es una estrategia que favorece una práctica intercultural problematizada, provocando que los hablantes del patrimonio reflexionen sobre sus conocimientos y experiencias, en portugués y en otras lenguas. Además, permite la integración de alumnos con necesidades especiales de aprendizaje, ya que el trabajo

colaborativo permite diferentes modalidades de participación, incluyendo todos los perfiles de hablantes del patrimonio a partir de una propuesta en formato de reto.

Ø Trabajar con parejas de lectura multilingües: dado que con el trabajo colaborativo multilingüe se puede recabar información relevante sobre los perfiles, conocimientos e intereses de los alumnos, las parejas de lectura multilingües pretenden fomentar la lectura en general, la lectura en voz alta, la evaluación entre iguales, la ampliación de vocabulario y la sensibilización por las diferentes lenguas por parte de los alumnos. La lectura puede ofrecerse en lengua portuguesa y, a partir de esta primera acción, se pueden proponer diversas actividades en función de los objetivos y el nivel de las parejas. Algunos ejemplos podrían ser: traducir el contenido leído, preparar un resumen a partir de la lectura, seleccionar palabras desconocidas, preparar una dramatización de la lectura, realizar una grabación de audio y vídeo con el dúo de lectores, etc. El objetivo es proporcionar un espacio en el que las parejas puedan discutir el significado de la lectura en diferentes idiomas, utilizar los idiomas que ya conocen para profundizar en un concepto que no está claro, etc. La tarea del profesor es guiar las propuestas y el trabajo a través de la observación sistemática, analizando los puntos en los que pueden explorar la lengua portuguesa y reelaborar sus intervenciones de forma personalizada. Es importante destacar que no es necesariamente obligatorio trabajar con textos escritos y con alumnos alfabetizados. Es posible ofrecer diferentes géneros textuales (incluso sin textos de referencia) para que los alumnos puedan interpretar y crear su propia historia.

Ø Trabajar con parejas de escritura multilingüe: con el mismo enfoque que las parejas de lectura, las parejas de escritura se dirigen a niños ya alfabetizados y/o en fase de desarrollo de la escritura. En este caso, es posible trabajar a partir de las lenguas locales y/o de la lengua portuguesa y proponer una serie de actividades que van más allá de la propuesta de escritura: ampliación de textos, resumen, traducción, textos mixtos (en más de una lengua), etc. El objetivo es proporcionar un espacio para la construcción del conocimiento en la lengua portuguesa, utilizando el repertorio lingüístico de los estudiantes como base. En este caso, el profesor se encarga de emparejar a los alumnos según su perfil y de realizar las intervenciones necesarias para ayudarles a avanzar en su conocimiento de la lengua portuguesa. Se

trata de una propuesta democrática, en la que los alumnos pueden elegir, entre varias estrategias de aprendizaje, la mejor forma de realizar la actividad.

Ø Utilizar textos multilingües: según los preceptos del translingüismo, el trabajo con textos multilingües tiene como objetivo último el desarrollo de la conciencia lingüística de los alumnos sobre sus conocimientos en todas las lenguas que conocen. Es una estrategia para valorar la heterogeneidad presente en la vida de estos alumnos y las variadas competencias que presentan en portugués y otras lenguas (Moroni, 2020). Además, es una estrategia que colabora en el desarrollo de la autorregulación, importante en la construcción de la identidad del individuo. Se debe utilizar una amplia variedad de géneros textuales y la aplicación de la estrategia puede llevarse a cabo de forma individual o en grupo.

Ø Elaborar diccionarios multilingües ilustrados: en el ámbito de la adaptación y elaboración de materiales auténticos, la creación de un diccionario multilingüe ilustrado es una estrategia que debe llevarse a cabo también de forma colaborativa. En este caso, serán los propios alumnos los que elaboren el diccionario, a partir de los contenidos trabajados en clase, sus intereses, conocimientos, etc. Es especialmente útil dar a los alumnos la libertad de elegir las lenguas con las que trabajar, fomentando la creación de materiales en el mayor número de lenguas posible para facilitar el análisis y el contraste entre ellas. El diccionario puede desarrollarse por campos semánticos para facilitar la comprensión y el análisis. Siempre que sea posible, el profesor debe retomar el conocimiento de la lengua en la que el alumno fue alfabetizado para facilitar la comprensión del código en portugués.

Ø Utilizar Internet como recurso multilingüe: esta estrategia quedó totalmente resignada tras la pandemia de Covid-19. Podemos decir que los profesores solían utilizar Internet con moderación, pero su uso ha ido ganando fuerza con la expansión de metodologías activas como el flipped classroom y la gamificación, por ejemplo. Además, en los últimos meses, se ha convertido en un espacio formativo legítimo. Si antes pensábamos en actividades con el apoyo de la tecnología, ahora la enseñanza virtual es una realidad que no nos abandonará. Corresponderá a los profesores comprender las posibilidades educativas de este nuevo entorno de aprendizaje y saber aprovecharlo en su proceso de enseñanza-

aprendizaje, ya sea en la enseñanza formal o informal. Además, destacamos el avance del mlearning o tecnología de aprendizaje móvil, que permite combinar más de una metodología y varias estrategias de aprendizaje para ser utilizadas en teléfonos móviles, tabletas, etc, según el perfil del alumno (De Araújo Junior et al 2019). Este abanico de posibilidades se ajusta al paradigma de la didáctica translingüística, que reconoce los diferentes perfiles y ofrece situaciones educativas para que los hablantes del patrimonio desarrollen, construyan o compartan conocimientos, tanto dentro como fuera del aula. En un estudio sobre la aplicación del mlearning con hablantes de patrimonio, se destaca la ampliación de los contextos de comunicación, la posibilidad de uso entre pares y el refuerzo y las actitudes positivas sobre el repertorio lingüístico y cultural de cada hablante de patrimonio (Azevedo-Gomes, Sartor-Harada, 2020).

Consideraciones finales

La didáctica de las lenguas patrimoniales es un campo de estudio aún en expansión. Hasta ahora, sus fundamentos se basan en los usos sociales de la lengua, el vínculo entre lengua y cultura y las estrategias que valoran los conocimientos previos de los alumnos. El consenso actual es que, dada la heterogeneidad de este contexto, cualquier propuesta didáctica o curricular debe basarse en la flexibilidad y la particularización de las estrategias didácticas según las singularidades del grupo. Es fundamental reconocer que el portugués, en la modalidad de patrimonio, no camina solo. El portugués, en este contexto, vive un encuentro permanente con otras lenguas e incluso con otras variantes de la lengua portuguesa.

Este artículo presenta el translenguaje como una propuesta didáctica contemporánea, vinculada al paradigma postestructuralista, que reconoce la complejidad en la construcción de la identidad y la competencia comunicativa en los individuos que crecen entre dos o más lenguas y culturas. La propuesta, basada en los fundamentos de la enseñanza de las lenguas patrimoniales, pretende ofrecer al profesor de portugués una forma de trabajar con sus alumnos, valorando las otras lenguas y culturas que impregnan la vida de estos estudiantes.

El uso del translenguaje favorece el desarrollo de la conciencia metacognitiva del alumno, provocando la reflexión sobre lo que sabe, lo que necesita saber más, cómo

aprender mejor, etc. Además, crea un espacio de construcción dialógica, donde el profesor es sólo el conductor de las estrategias, sin embargo, son los alumnos los responsables del producto final, que siempre será auténtico y original. El trabajo con el translenguaje favorece la implicación de los alumnos a través de la motivación, ya que siempre concederá un espacio para la creación individual y colectiva.

A partir de la producción de los alumnos, el profesor también recibe subsidios para seguir planificando su práctica en la enseñanza del portugués como lengua patrimonial, en un proceso espiral de análisis diagnóstico y mejora continua. En este caso, nos referimos al uso del translenguaje como metodología democrática, creativa y sistemática. La propuesta también plantea algunos interrogantes, a los que habrá que dar respuesta en futuros estudios. ¿Cómo formar a un profesor de portugués como lengua de herencia para trabajar con el translenguaje? ¿Cómo conceder un espacio suficiente para el desarrollo de la lengua portuguesa utilizando otras lenguas? ¿Cuál es la mejor manera de evaluar los nuevos conocimientos construidos con estas estrategias?

Independientemente de las respuestas que encontremos, el translenguaje es la teoría y la metodología que permite la experiencia auténtica de la lengua portuguesa en todas sus variantes y culturas en un espacio de construcción dinámico y significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOUREHAB, Yousra. & AZAZ, Mahmoud. Pedagogical translanguaging in community/heritage Arabic language learning. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 41.10. 1-14, 2020.

ANDRADE, Ana Isabel. ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. & MOREIRA, Gillian. Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. **Cadernos do LALE**, Série propostas, 4.1-57, 2007.

AZEVEDO-GOMES, Juliana. 2017. **Portugués como Lengua de Herencia en un contexto de lenguas hermanas**: el caso de los hijos brasileños que viven en Barcelona. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

_____. La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales. **Revista Lengua y migración**, 111.2.135-161, 2019.

AZEVEDO-GOMES. & SARTOR HARADA, Andresa. Mlearning for heritage speakers: an app design proposal based on constructivism, **EDULEARN20 Proceedings**, 8015-8019, 2020.

BEAUDRIE, Sara. DUCAR, Cynthia. & RELAÑO-PASTOR, Ana Maria. Curricular perspectives in the heritage language context: assessing culture and identity. **Language, Culture and Curriculum**, 22.2. 157-174, 2009.

BENMAMOUN, Elabbas., MONTRUL, Silvina., & POLINSKY, Maria. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. **Theoretical Linguistics**, 39.3-4. 129-181, 2013.

CARREIRA, María.& KAGAN, Olga. The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. **Foreign Language Annals**, 44.1. 40-64, 2011.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, 39.1. 31-54, 2018.

CUMMINS, Jim. A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **The Modern Language Journal**, 89.4. 585-592, 2005.

DINIZ, Maristela. & PRIETO, Paloma. Análisis de la práctica docente en el contexto de la tríplice frontera brasil-perú-bolivia: la gestión del proceso de enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, 5.2.71-92, 2018.

FERREIRA, Teresa. GRAÇA, Luciana. CARDOSO, Inês. Formação de professores de português como língua de herança: Possibilidades do recurso a atividade “Na pele dos aprendentes”. In: GONÇALVES, Maria de Lurdes & MELO-PFEIFER, Silvia (Coord). **Português como língua de herança e formação de professores**. Lisboa: Lidel, 2020.

FLORES, Cristina. & MELO-PFEIFER, Silvia. O conceito " Língua de Herança" na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@ gem**, 8.3. 16-45, 2014.

FLORES, Nelson. OTHEGUY, Ricardo. GARCÍA, Ofelia y MENKEN Kate. *Translanguaging ACUNY-NYSIEB Guide for educators*. The Graduate Center, The City University of New York, 2013.

GARCÍA, Ofelia. JOHNSON, Susana., & SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom**. Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon, 2017.

GARCÍA, Ofelia. & OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 23.1. 17-35, 2019.

KONDO–BROWN, Kimi. Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. **The Modern Language Journal**, 89.4. 563-581n 2005.

_____. Curriculum Development for Advancing Heritage Language Competence: Recent Research, Current Practices, and a Future Agenda. **Annual Review of Applied Linguistics**, 30. 24-41, 2010.

LEWIS, Gwin., JONES, Bryn. & BAKER, Colin. Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. **Educational Research and Evaluation**, 18.7. 655-670, 2012.

LIRA, Camila. A troca de cartas como estímulo à produção escrita no ensino de POLH. . In AZEVEDO-GOMES, Juliana & LIRA, Camila (Orgs.) **O POLH na Europa-Português como Língua de Herança: volume 2-Suíça**. 40-63. Lisboa: Sagarana. 2020.

MELO-PFEIFER, Silvia. & ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. H. A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófono em chat. **Revista Portuguesa de Educação**, 30.2.111-131, 2017.

MENDES, Edleise. Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). **Platô Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa**, 2.1. 20-31, 2012.

MONTRUL, Silvina. Is the heritage language like a second language? **EuroSLA Yearbook**, 12.1. 1-29, 2012.

_____. **The acquisition of heritage languages**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2016.

MORONI, Andreia Sanchez. 2020. O professor de português como língua de herança e o acolhimento de translanguagens em sala de aula. **Revista X**, 15.1. 157-180, 2020.

O DE SOUZA, Ana Luisa. O português como Língua de Herança: Línguas e identidades em movimento. In SOUZA, Ana & ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa.: **Português como Língua de Herança: Uma disciplina que se estabelece**. Campinas: Pontes, 2020.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. O Falante de herança: à procura de sua identidade. **O mundo do Português eo português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**, 59-86. Campinas: Pontes, 2016.

PACHECO, Mark. & MILLER, Mary. Making meaning through translanguaging in the literacy classroom. **The Reading Teacher**, 69.5. 533-537, 2016.

POLINSKY, Maria. & KAGAN, Olga. Heritage languages: In the wild and in the classroom. **Language and Linguistics Compass**. 1.5. 368-395, 2007.

SEALS, Corinne. Positive and negative identity practices in heritage language education. **International Journal of Multilingualism**, 15.4. 329-348, 2018.

SOLÉ, Carlota., CAVALCANTI, Leonardo. & PARELLA, Sónia. **La inmigración brasileña en la estructura socioeconómica de España**. Documentos del Observatorio Permanente de Inmigración. 27. 9-211, 2011.

SONG, Kwangok. “Okay, I will say in Korean and then in American”: Translanguaging practices in bilingual homes. **Journal of Early Childhood Literacy**, 16.1. 84-106, 2016.

SOUZA, Ana; AZEVEDO-GOMES, Juliana. Innovations in the Teaching of Portuguese as a Heritage Language. In. KAGAN, Olga. CARREIRA, M. CHIK, Claire. **The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building**. 100-113, 2017.

SOUZA, Ana.& VIZENTINI, Miriam M. Refletindo sobre currículo 1: o POLH hoje e amanhã 2. In AZEVEDO-GOMES, Juliana & LIRA, Camila (Orgs.) **O POLH na Europa-Português como Língua de Herança: volume 2-Suíça**. 40-63. Lisboa:

Sagarana, 2020.

SOUZA, Ana. LIRA, Camila. O papel da reflexividade na formação dos professores de português como língua de herança. In: GONÇALVES, Maria de Lurdes & MELO-PFEIFER, Silvia (Coord). **Português como língua de herança e formação de professores**. Lisboa: Lidel, 2020.

UNESCO. **Programa de lenguas de la UNESCO**. Unesco, 2004.

VALDÉS, Guadalupe. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En PEYTON, Joy. RANARD, Donald & MCGINNIS, Scott (Eds.), **Heritage Languages in America: Preserving a national resource**. 37-80. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2001.

VAN DEUSEN-SCHOLL, Nelleke. Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**, 2.3. 211-230, 2003.

VOGEL, Sara., & GARCÍA, Ofelia. **Translanguaging**. Oxford Research Encyclopedia of Education, 1-21. USA, 2017. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied linguistics**, 39.1. 9-30., 2018.

WU, Ming-Hsuan. H., & LEUNG, Geneviene. ‘It’s not my Chinese’: a teacher and her students disrupting and dismantling conventional notions of ‘Chinese’ through translanguaging in a heritage language classroom. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. 23. 1-14, 2020.

ZHAO, Sumin., & FLEWITT, Rosie. Young Chinese immigrant children’s language and literacy practices on social media: A translanguaging perspective. **Language and Education**, 34.3. 267-285, 2020.

ZYZIK, Eve. Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner. In Fairclough y Beaudrie (Eds.), **Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom**. 19-38. Washington, DC: Georgetown University, 2016.

Como referenciar este artigo:

AZEVEDO-GOMES, Juliana; SARTOR-HARADA, Andressa . Reflexiones y estrategias de enseñanza basadas en el translenguaje para la docencia de la lengua de herencia. revista **Linguasagem**, São Carlos, v.39. *Número temático PLE*. out./2021, p. 162-180.