

Translenguaje multimodal

Multimodal translanguaging

Minia Porteiro Fresco
Universidad de Alcalá, Departamento
de Filología, Comunicación
y Documentación
minia.porteiro@uah.es

**Inmaculada Concepción
Báez Montero**
Universidade de Vigo, Departamento
de Lingua Española
cbaez@uvigo.es

Fecha de recepción: 7 de marzo del 2024
Fecha de aceptación: 20 de agosto del 2024
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2025.80.1099

Resumen

Esta nota revisa las metodologías relacionadas con el aprendizaje de lenguas como experiencia lingüística multimodal, en concreto, el uso paralelo de la lengua de signos y la lengua oral para aumentar la competencia comunicativa tanto de personas sordas como de oyentes. Actualmente, se produce una revisión del papel que ejerce la lengua materna en el aprendizaje de otras lenguas mediante conceptos de reciente aparición, como el de *translenguaje*, que propone que en los hablantes solo existe un sistema lingüístico cuyas características están totalmente integradas en lugar de estar asociadas a una sola lengua. Esta revisión, sumada al contexto actual de fomento del plurilingüismo y el respeto a la diversidad que las administraciones educativas difunden en las escuelas de toda Europa, resulta un marco excepcional para contribuir a la normalización de las lenguas de signos en la sociedad y a incorporar una visión multimodal de la comunicación en el estudio del desarrollo del lenguaje.

Palabras clave: interacción interlingüística; lenguas orales; lenguas visogestuales; competencia comunicativa; aprendizaje de lenguas multimodal

Abstract

This note reviews the methodologies related to language learning as a multimodal linguistic experience — specifically, the simultaneous use of sign and oral languages to improve the communicative competence of deaf and hearing-impaired people. The role of the mother tongue in the learning of other languages is currently under revision with the emergence of concepts such as ‘translanguaging’, which assumes that speakers possess a single linguistic system whose characteristics are fully integrated rather than being associated with a single language. This review, additional to the current context promoting multilingualism and respect for diversity that educational administrations disseminate in schools across Europe, provides an exceptional framework for contributing to the normalization of sign languages in society and incorporating a multimodal perspective on communication in the study of language development.

Keywords: interlinguistic interaction; visuo-gestural languages; communicative competence; Spanish sign language; language learning

1. Introducción

Cuando los lingüistas, filólogos y gramáticos hacían descripciones y estudios comparativos que caracterizaban y determinaban las particularidades de una lengua frente a otra, solían priorizar el estudio de las variedades estándar (únicas variedades recogidas en las gramáticas y diccionarios), es decir, predominaba la creencia de que las lenguas son unidades homogéneas y de que todos los miembros de una comunidad lingüística hablan la misma lengua (Lyons, 1981).

Posteriormente, cuando la atención se centró en las diferencias, surgió la necesidad de estudiar y entender en profundidad la diversidad lingüística y esto, durante mucho tiempo, nos ha llevado a creer y defender ante los hablantes que las lenguas son sistemas aislados, resultado de la puesta en práctica de la capacidad específica de la especie humana que es el lenguaje. En este sentido, la dicotomía diversidad/homogeneidad lingüística nos hizo pensar que las lenguas son homogéneas, que tienen límites claros y que, aunque los hablantes en ocasiones transgredimos las normas del estándar, nunca nos separamos tanto de la norma como para traspasar el ámbito de la variedad.

Asimismo, otro enfoque metodológico es el desarrollado en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, que se basa en establecer contrastes con la lengua dominante o primera lengua, lo que lleva a analizar los errores, la alternancia de códigos y el contacto de las lenguas, y a referirse a los hablantes como bilingües, trilingües, etc. Estas ideas lingüísticas también inciden en el análisis de la lengua meta como sistema aislado de las otras lenguas. Sin embargo, en la actualidad, este enfoque está cambiando y autores como García y Lin (2016) sostienen que en los hablantes solo existe un sistema lingüístico cuyas características están totalmente integradas y no asociadas a una sola lengua; este nuevo enfoque fundamenta el presente trabajo. A continuación, realizaremos una breve revisión acerca del papel que ejerce la lengua materna en el aprendizaje de otras lenguas, preámbulo

necesario para abordar el enfoque metodológico de translenguaje multimodal.

2. Translenguaje multimodal

2. 1. *Aprendizaje de lenguas*

Si revisamos los enfoques metodológicos adoptados en la enseñanza de las lenguas en el siglo xx, vemos que a finales de los años 60 la tendencia más extendida consistía en rectificar las equivocaciones o las desviaciones de las normas lingüísticas o convenciones culturales que cometen los aprendientes en el proceso de aprendizaje, es decir, la corrección y el análisis de errores. En este sentido, el error se concibe como un hecho indeseable, un fallo motivado por el propio alumno o por el método empleado en el proceso instructivo. Poco a poco, esta postura pierde aceptación, puesto que se ha comprobado que la actitud indulgente o retributoria del corrector, además de frustrar el aprendizaje, puede perjudicar la autoestima del aprendiente y generar procesos de fosilización. Por el contrario, una actitud positiva por parte de quien corrige puede tener una incidencia beneficiosa en el proceso de aprendizaje, consiguiendo que la *interlengua* del estudiante vaya progresando y sus errores, disminuyendo. La comprensión y aceptación del error como un fenómeno natural, lógico e inevitable en el proceso de aprendizaje de una lengua tiene consecuencias directas en el aprendizaje. Siguiendo este razonamiento, la corrección ya no se considera responsabilidad exclusiva del docente, sino que se comparte con otras personas o recursos, incluso con el propio aprendiz, que también puede hacerse cargo de su autocorrección. Esta concepción mentalista (Vázquez, 1998), que se contrapone a la conductista, considera el error como indispensable, ya que facilita que el aprendiente formule constantemente hipótesis sobre los sistemas que conforman la lengua que está aprendiendo, por esto resulta comprensible que al poner sus hipótesis a prueba en la comunicación real no todas sean acertadas.

Asimismo, es posible establecer un cierto paralelismo entre los procesos de formulación y comprobación de hipótesis del niño en su aprendizaje de la primera lengua o lengua materna (L1) y los de un extranjero en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE), puesto que en ambos casos son frecuentes determinados tipos de errores de sobregeneralización o hipergeneralización. Los errores relacionados con el significado del mensaje suelen entorpecer la comunicación tanto o más que los errores relacionados con las formas lingüísticas —género gramatical, conjugación verbal, etc. En particular, en las conversaciones entre adultos y niños nativos las correcciones tiendan a incidir casi de forma exclusiva en el significado, en la comprensión. En contraste, los procesos de corrección en el aula de lenguas extranjeras se dirigen tradicionalmente hacia los aspectos más formales, en el significante, en la expresión.

Posteriormente, durante los años 70 se desarrolló la teoría o hipótesis de la *interlengua*, que consistía en analizar y describir la lengua del aprendiz en su totalidad. Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante que puede comprender tanto una lengua materna como una segunda o tercera en términos del modo en que rentabilizan los recursos que el dominio de una lengua les ofrece con respecto al aprendizaje de otras (Selinker, 1972). El sistema de la interlengua se caracteriza por varios aspectos, entre los que se destacan: a) la mediación entre el sistema de la lengua materna del aprendiz y la lengua meta; b) constituir un sistema individual propio y autónomo de cada aprendiz, regirse por sus propias reglas, ser sistemático y variable (poseer un conjunto coherente de reglas, aunque algunas de estas no sean constantes en ciertos fenómenos), y tener la capacidad de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso a un siguiente estadio, y c) estar en constante evolución, puesto que se compone por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta. Asimismo, hay que añadir que las descripciones de la interlengua dieron paso a toda una línea de investigación de la adquisición de segundas lenguas que se adhiere a modelos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos diversos.

Desde una perspectiva diferente, está el enfoque desarrollado a partir de la teoría de la *gramática universal*,¹ que se refiere al conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas. Según esta teoría, todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua (oral o gestual) cualquiera porque disponen de una gramática universal. Esta capacidad, innata y específicamente humana e independiente del resto de las capacidades, se manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas y los rasgos específicos de cada una. Prueba de ello, es que todas las lenguas, incluyendo las gestuales, tienen un representante y un representado o que se construyen a través de relaciones entre sus elementos, por ejemplo. Como señala el diccionario clave de ELE (español como lengua extranjera) del Centro Virtual Cervantes (CVC), en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas se distinguen tres enfoques diferentes respecto a la aplicabilidad de la *gramática universal* (GU). La primera defiende que no existe ninguna diferencia en el uso de la gramática universal, se trate de una L1 o de una L2; la segunda mantiene que, para los aprendientes de una L2, sobre todo los adultos, resulta imposible acceder a la gramática universal, y la tercera sostiene que la GU es uno de los factores que intervienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2, pero no el único. Por ende, según esta teoría, adquirir una lengua consiste en aprender a aplicar en la lengua en cuestión los principios universales y en identificar el valor adecuado de cada uno de los parámetros.

Otro enfoque de estudio es el que se aplica desde la *biolingüística*,² que estudia el lenguaje natural desde una perspectiva biológica y evolutiva. Se trata de un campo altamente interdisci-

¹ Este concepto constituye el núcleo de la teoría de la gramática generativo-transformativa, con la que Chomsky propuso explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua.

² Sostiene que la lengua es experiencia cerebral única; no hay partes del cerebro dedicadas exclusivamente al léxico de la L1 o al léxico de la L2.

plinario dado que engloba a disciplinas tan dispares como la lingüística, la biología, la neurociencia, la psicolingüística, la matemática, la genética, entre otras. En esta línea, son especialmente interesantes las aportaciones de Lakoff (2012), quien señala: “[w]hat is remarkable is that the same neural circuitry used to run our bodies physically also structures our reasoning processes about all events and actions, not just physical ones, but abstract actions and events as well, such as abstract discourse about international economics”³ (Lakoff, 2012: 776).

Por su parte, Kim Potowski (2005), en su trabajo titulado *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.*, plantea que es conveniente aprovechar el conocimiento de la lengua familiar en el desarrollo de la lengua meta, y propone un acercamiento sociolingüístico en el aprendizaje de lenguas, puesto que así los estudiantes obtienen un conocimiento profundo de la gramática de una lengua y una apreciación de la variación lingüística como un dominio de la diversidad humana que se puede celebrar y estudiar.

Llegamos así a la *cognición corporeizada*, rama significativa de la teoría cognitiva. Moreno Cabrera (2017: 28) explica que “la hipótesis de la corporeización [*embodiment*] nos dice que nuestro sistema lingüístico y conceptual está fundamentado en la corporeización física, cognitiva y social de los seres humanos”. Entre otras cosas, esto significa que los mismos mecanismos neuronales responsables de las actividades de bajo nivel, como la percepción y el movimiento, son también esenciales para las actividades cognitivas de alto nivel, por ejemplo, la conceptualización y el razonamiento (Rohrer, 2007: 38). En este sentido, también cabe destacar a Karen Emmorey (2002), quien considera la modalidad visogestual como

³ “Lo que es sorprendente es que los mismos circuitos neuronales que gobiernan físicamente nuestros cuerpos también estructuran nuestros procesos de razonamiento sobre todos los sucesos y acciones, no solo los físicos, sino los sucesos y acciones abstractos también, tal como los discursos abstractos sobre la economía internacional” [La traducción es nuestra].

una modalidad lingüística especialmente transparente respecto a la cognición corporeizada, y añade que en esta modalidad los movimientos corporales utilizados para el discurso lingüístico son mucho más completos, sistemáticos y visibles que en las lenguas orales, donde solo son visibles algunos de los órganos del habla.

Un año antes, Sarah Taub (2001) había demostrado que las lenguas de señas son mucho más transparentes respecto de la cognición corporeizada que las lenguas orales e hizo referencia a cómo los usuarios de las lenguas de señas utilizan las señas icónicas que denotan objetos concretos para hacer referencia a conceptos y relaciones abstractos mediante proyecciones metafóricas. Sumado a esto, los resultados del reciente estudio publicado por Morett, Cieśła, Bray y Emmorey (2024) revelan la importancia de la codificación motora como mecanismo clave subyacente al efecto de la producción en el aprendizaje de signos como L2 de diferente modalidad, demostrando que “experimentar” los signos promueve el aprendizaje y el recuerdo.

Por último, también en esta línea, desde el Grupo de Estudios de Prosodia de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (UPF), liderado por la profesora Pilar Prieto Vives, se estudia cómo los gestos y los movimientos kinestésicos pueden convertirse en herramientas eficaces para enseñar la pronunciación de una lengua extranjera, puesto que dibujar con las manos el ritmo, la entonación y el fraseo, o tocar las palmas, es decir, imitar la “música” de la lengua, ayuda a que las personas puedan expresar y pronunciar mejor los sonidos de una lengua extranjera. Asimismo, se enmarca el estudio en la *cognición corporeizada*, enfatizando que el aprendizaje no solo depende de las capacidades cerebrales, sino de la interacción con el entorno a través del cuerpo y los sentidos.⁴

⁴ Grupo de Estudios de Prosodia de la UPF: “Los gestos y sonidos ayudan a la pronunciación en el aprendizaje de un idioma”, *UPF*, 20 de abril de 2022. https://www.upf.edu/es/web/humanitats/inici/-/asset_publisher/L6ANGuNkwfZO/content/els-gestos-i-els-sons-ajuden-a-la-pronunciacio-en-l-aprenentatge-d-un-idioma/10193/maximized

2.2. Translenguaje

En la última década surge una tendencia a reemplazar la idea de los sistemas lingüísticos aislados por enfoques que, tomando como base el multilingüismo, focalizan la unicidad del repertorio lingüístico de cada hablante. Actualmente, podemos decir que el concepto de *translanguaging* se ha incorporado al ámbito de la enseñanza de lenguas. Su origen es el término galés *trawsieithu*, acuñado por Cen Williams en el año 1994 para referirse a un nuevo método de enseñanza desarrollado en escuelas bilingües de Gales, en las que se promovía la alternancia del galés e inglés con el fin de hacer un uso receptivo o productivo de ambas, de manera que el *input* y el *output* lingüísticos se intercambiaban deliberadamente para optimizar el aprendizaje en las aulas bilingües (García & Lin, 2016).

Colin Baker observó cómo la práctica de lo que él tradujo por primera vez como *translanguaging* ayudaba a los alumnos a dar sentido y ganar comprensión y conocimiento en el aula de aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, registró que leer y debatir un tema en una lengua y luego escribir sobre él en otra lengua requería del procesamiento e integración previo de los conceptos trabajados. Además, señaló cuatro posibles ventajas educativas del translenguaje (Baker, 2001): a) promueve una comprensión más profunda y completa de la materia, b) ayuda al desarrollo de la lengua más débil, c) facilita los vínculos y la cooperación entre el hogar y la escuela y d) favorece la integración de los hablantes principiantes con los fluidos.

Por su parte, Ofelia García (2014) y Lourdes Ortega (2019) emplean el término *translenguaje* para referir a las estrategias pedagógicas orientadas como prácticas lingüísticas espontáneas llevadas a cabo por los hablantes hispanos en Estados Unidos. Este enfoque tiene como objetivo maximizar el potencial comunicativo del alumnado e incluye las formas multimodales en que se entiende y produce el lenguaje en el aula, de este modo, se pretende dejar atrás la idea de que cuanto menor sea el uso de la L1 en el aula de lengua extranjera, mejores resultados se obtendrán en el aprendi-

zaje de la lengua meta. Asimismo, se considera la lengua materna como mediador cognitivo y se reconoce que funciona como una herramienta indispensable para activar los conocimientos previos de los estudiantes y relacionarlos con la lengua objeto de estudio, es decir, como una forma de desarrollar la comprensión metalingüística de los estudiantes y favorecer la reflexión. Además, este acercamiento permite a los estudiantes ser más activos, puesto que disminuye la ansiedad y fomenta la autorregulación; en este sentido, ayuda a que los aprendices se “arriesguen” más con el idioma que están aprendiendo y se animen a probar sus hipótesis acerca de cómo funciona la lengua.

En suma, en este enfoque se valoran los conocimientos lingüísticos que el aprendiz trae consigo y se entiende que el recurso lingüístico que está aprendiendo se suma a la totalidad de su competencia comunicativa, de esta manera, cuando los alumnos adquieren un idioma nuevo, amplían todo su repertorio lingüístico integrado del que su idioma nativo y cualquier otro idioma ya forman parte. Además, cabe destacar que el translenguaje va más allá de la traducción y del *codeswitching* en la educación porque refiere a las distintas formas multimodales en que los estudiantes entienden y producen el lenguaje.

El translenguaje considera que las lenguas carecen de límites rígidos y promueve la flexibilidad lingüística en el aula para adaptarse a las necesidades comunicativas de los estudiantes y facilitar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, aunque se considera que dichos límites representan construcciones sociales, García y Lin (2016) aseguran que es legítimo distinguirlas en determinados contextos y con fines concretos para dar sentido a nuestros mundos y actuar en ellos. Consecuentemente, el enfoque invita al docente a plantear un uso más flexible de las lenguas que domina y a extender este uso entre su alumnado para potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera. Por otra parte, esta perspectiva focaliza los diferentes medios con los que los elementos de una tarea concreta se controlan para adaptarlos a las capacidades de los alumnos, haciendo evidente que, mientras que a los alumnos monolingües

se les suele permitir el uso completo de su repertorio lingüístico en el proceso de evaluación y aprendizaje, a los bilingües rara vez se les permite hacerlo, puesto que se mantienen en silencio y sin participar en las actividades de enseñanza y evaluación. En este sentido se hace hincapié en que los otros idiomas que el aprendiz conoce funcionan como andamios para aprender la lengua objeto de estudio (García & Lin, 2016; Di Virgilio, 2020).

Esta práctica también está extendiéndose por otros países. Entre las experiencias más cercanas a nuestro contexto, encontramos la del País Vasco, donde la educación trilingüe en euskera, español e inglés se está convirtiendo en algo habitual. En 2017, Leonet, Cenoz y Gorter investigaron cómo una pedagogía del translenguaje puede apoyar el trilingüismo de los alumnos; los autores y su equipo de investigación desarrollaron material didáctico para utilizarlo con dos grupos de estudiantes mientras trabajaban idiomas diferentes. Una de las estrategias que utilizaron fue pedirles que compararan determinadas estructuras, vocabulario o discurso en euskera con los del español o el inglés.

Una postura similar es la que se recoge en el Marep, *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas* (Candelier, 2013), en el que se trabajan culturas y lenguas de manera conjunta y contrastiva. Su diseño se ha basado en un enfoque plural cuya perspectiva es la de la educación lingüística y cultural global y contempla las lenguas extranjeras o segundas, la lengua de escolarización, así como las lenguas de las familias del alumnado con origen cultural y lingüístico diverso, todo ello con el propósito de trabajar tanto la diversidad lingüística como cultural en el aula.

Por último, cabe señalar que la conceptualización del translenguaje propuesta por García y Wei (2014) puede resumirse en los siguientes aspectos: a) las fronteras entre lenguas/dialectos son fluidas y se construyen socialmente; b) a medida que los bilingües emergentes acceden a sus dos lenguas, estas lenguas se funden en un único sistema (competencia común subyacente); c) las lenguas y el lenguaje son lugares y encuentros socialmente controvertidos

en los que se negocia la legitimidad de las culturas y las identidades; d) los programas escolares que atienden a los estudiantes plurilingües/multilingües deben conectarse con los conocimientos lingüísticos y conceptuales previos de los estudiantes y enseñar para la transferencia y la mayor integración entre lenguas.

El translenguaje, por tanto, plantea que el comportamiento lingüístico de los bilingües es siempre heteroglósico y dinámico, puesto que responde no a dos monolingüismos en uno, sino a un sistema lingüístico integrado. Es precisamente por esto que resulta una teoría mucho más útil para la educación bilingüe que el cambio de código y ha sido retomado con mayor fuerza en el siglo XXI (García & Lin, 2016).

3. Las lenguas visogestuales como sistemas comunicativos⁵

Hoy en día el trabajo con personas con trastornos de la comunicación es un reto tanto social como educativo. El uso de las lenguas visogestuales como sistemas aumentativos y alternativos de comunicación con personas con dificultades comunicativas se conoce desde hace mucho tiempo, pero fue en 1960 cuando Stokoe y dos

⁵ Los *signos* son símbolos que representan palabras o ideas y se utilizan en la comunicación oral, escrita o en la visogestual. Los *gestos*, las *señas* y los *signos* son elementos de la comunicación no verbal que se utilizan para transmitir información sin palabras orales. Aunque los gestos generalmente se consideran movimientos corporales que acompañan a la comunicación verbal y que pueden ser tanto voluntarios como involuntarios, también usamos este término para designar las unidades lingüísticas con significante y significado de la comunicación visogestual y, por lo tanto, al equivalente a los vocablos *signos* y *señas*. En resumen, los gestos son los movimientos corporales que acompañan la comunicación verbal; las señas también constituyen movimientos corporales, con la particularidad que se utilizan en la lengua de señas, y los signos son símbolos que representan palabras o ideas y se utilizan en la comunicación escrita o en la lengua de señas. Cabe señalar que en el español hablado en España se prefiere el término *signos* y, en América, *señas*, para referirse a las unidades propias de las lenguas gestuales, entendidas como las lenguas naturales en las comunidades sordas, que poseen su propia gramática y sintaxis.

colegas sordos, Carl Croneberg y Dorothy Casterline, elaboraron y publicaron el primer trabajo moderno⁶ sobre la lengua de signos americana. Con esta publicación las lenguas de modalidad gestual empiezan a considerarse como lenguas plenas, naturales y propias de una comunidad de hablantes, formadas por unidades (signos) analizables.

En el año 2007, en el Estado español, se incorporaron a las lenguas oficiales las dos lenguas visogestuales más extendidas: la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC),⁷ sin embargo, los estudios de multilingüismo lenguas orales/lenguas signadas son anteriores a dicha oficialidad. Esto puede comprobarse en los trabajos publicados sobre el desarrollo de la lengua oral a través de las lenguas signadas, en los que se abordan las posibilidades comunicativas tanto de bebés, cuando no están físicamente capacitados para la expresión oral, como de niños oyentes (Báez Montero & Porteiro, 2001; Bao Fente, Báez Montero & Cardama, 2015; Freijeiro Ocampo, 2015, 2020). También cabe mencionar los estudios que analizan las respuestas del cerebro de los implantados cocleares (Madrid Cánovas, 2008) o los que miden la oxigenación cerebral ante diferentes estímulos lingüísticos con técnicas NIRS (Freijeiro Ocampo, 2020), entre otros. Todas estas investigaciones muestran importantes coincidencias con las experiencias lingüísticas multilingües orientadas a la enseñanza de las lenguas y guardan una relación directa con las características específicas del translenguaje como estrategia pedagógica en la adquisición de lenguas de diferente modalidad: lenguas orales y lenguas gestuales.

Asimismo, conviene recordar que, a diferencia de las lenguas orales, las lenguas signadas aportan una ventaja particular: se pue-

⁶ La LSE como lengua histórica cuenta con gramáticas, manuales de enseñanza, diccionarios, etc., desde Bonet (1620), Hervás y Panduro (1795), Navarro Tomás (1920), Stokoe (2005 [1960]), Rodríguez González (1992).

⁷ Ley 27/2007, de 23 de octubre, en la que se reconocen dos lenguas, la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC).

den inducir, mientras que no es posible “forzar” los órganos articulatorios al hablar. Otra ventaja con respecto a las lenguas orales es que los gestos o las señas como signos lingüísticos se pueden “congelar” o detener para dar más tiempo para procesarlos. De igual modo, es posible signar de forma más lenta, lo que favorece la secuenciación de las palabras (conciencia léxica), es decir, facilita saber dónde acaba una palabra y empieza la otra, lo cual, en el caso de la secuencia hablada, no resulta tan sencillo, prueba de esto es el fenómeno de resilabificación, tan frecuente en el habla, que provoca que los límites silábicos en el discurso no siempre coincidan con los límites de las palabras individuales. Hay que añadir como otra ventaja que también se puede crear significado con las manos, las expresiones faciales y otras señas transmitidas en el espacio (Freijeiro Ocampo, 2015).

El uso de las lenguas de signos como sistemas aumentativos de comunicación también está muy documentado. Cabe señalar que estas presentan dos ventajas claras frente a los lenguajes o sistemas de comunicación alternativa o aumentativa, ya que no precisan de apoyos externos, lo que favorece su portabilidad, ni presentan limitaciones en la expresión. En esta línea, Miroslaw Babiarz (2019) sostiene que la utilización de la lengua de signos, en su caso polaca, para mejorar el intercambio de información con personas con amplios trastornos de la comunicación verbal contribuye a desarrollar sus habilidades comunicativas, con la ventaja de que esta lengua tiene su propia gramática visogestual.

Un uso similar había sido planteado antes por Clibbens en 2001 cuando publicó un estudio del desarrollo del léxico y de los signos en niños con síndrome de Down. En él, presentaba una revisión de varios autores que reconocen los beneficios del uso de los signos en edades tempranas, dado que pueden ayudar a reducir la frustración y el comportamiento desafiante de los más pequeños con problemas de inteligibilidad del habla, debido en parte a sus limitadas habilidades auditivas y de memoria, que contribuye a retrasar su habla. Clibbens asegura que el uso de los signos favorece

el desarrollo del habla y añade que este uso puede ser eliminado gradualmente o abandonado a medida que el habla mejora.

La comunicación multimodal también está presente en un estudio descrito por Holmström y Schönström (2018) sobre un ejemplo de translenguaje llevado a cabo por profesores sordos en un entorno de educación superior en Suecia. En esta experiencia los profesores sordos utilizan diferentes variedades lingüísticas y modales en sus clases, incluyendo lenguas de signos y orales (sueco e inglés), sumadas a la lengua escrita de las presentaciones en Power Point y las anotaciones de la pizarra. Los profesores sordos utilizan de forma creativa diversos recursos semióticos cuando enseñan a sus estudiantes, entre los que hay personas sordas y oyentes. Esa variedad de estrategias didácticas a través de recursos multimodales y multilingües nos lleva a pensar en una concepción didáctica de translenguaje puesto que es el resultado de un poderoso mecanismo de mediación de las ideas y de construcción de conocimientos que utiliza todo el repertorio lingüístico que presentan los individuos. Por lo tanto, se puede decir que los docentes sordos presentados en este estudio tienen un gran dominio de varias lenguas y las utilizan de forma flexible y evidente. En este sentido, cabe recordar que el translenguaje se ve como una práctica discursiva que no se centra en las lenguas, sino en las prácticas comunicativas naturales y observables de los bilingües.

Otro ejemplo es el descrito por Garrity, Aquino-Sterling y Day (2015), quienes estudiaron cómo bebés de 6 a 15 meses en un aula bilingüe de dos idiomas utilizaban el español, el inglés y la lengua de signos para bebés (*baby sign language*, BSL) en lo que denominaron “práctica simultánea de translenguaje”. BSL se refiere al uso de signos visuales/gestuales “autónomos” por parte de padres y madres oyentes (o profesores) y sus hijos pequeños oyentes con la esperanza de lograr una comunicación más temprana y clara. Es una práctica común en múltiples programas para bebés y niños pequeños, y se utiliza con frecuencia en diversos centros. En el estudio se identificó que el BSL era utilizado para dar sentido al entorno y para comunicarse con los demás a lo largo de todo el

día. Asimismo, se empleaba para interpretar los distintos sistemas de signos y como herramienta semiótica de significado cuando se utilizaba dinámicamente junto con el inglés y el español. Esta práctica multilingüe era denominada como una “práctica de translenguaje simultáneo”, posible gracias a la naturaleza del BSL como sistema que no requiere la articulación de palabras. En este sentido, el “translenguaje” se presenta como las “múltiples prácticas discursivas en las que los bilingües se involucran para dar sentido a sus mundos bilingües” (García, 2009), y que pueden incluir prácticas extra discursivas de lenguaje realizadas a través de gestos. Las observaciones sobre el uso lingüístico de los infantes indicaron que a menudo utilizaban el inglés y el español —o el inglés, el español y el BSL— en el mismo enunciado o interacción. Lo novedoso de estas prácticas fue que mostraban la capacidad de los infantes para utilizar a veces el BSL y otro idioma (inglés o español) simultáneamente para comunicarse y dar sentido a sus mundos multilingües.

Al igual que los maestros implicados en el estudio anterior, García (2014) recoge una experiencia en la que los docentes de su estudio utilizaban la lengua de signos, canciones y rimas para apoyar el lenguaje oral, llamar la atención de los niños y facilitar las transiciones. Según García (2014), lo interesante de estas experiencias con usuarios tan jóvenes es que, como “novatos sociales”, no estaban sujetos a normas implícitas o explícitas sobre qué lengua utilizar, cuándo, con quién o en qué contexto, y aún no habían sido socializados para aceptar ideologías monoglósicas que tienen poco en cuenta las prácticas lingüísticas reales.

En esta línea, es importante también referirse a los casos de bilingüismo bimodal presente, por ejemplo, en niños oyentes con madres sordas, en los que existe una producción simultánea de ambas lenguas, favorecida por el uso de dos canales diferentes. En estos casos la simultaneidad de las lenguas es más frecuente que el cambio y se sugiere que la lengua oral se inhibe en mayor grado que la de signos. Es decir, en discursos signados, la lengua oral se inhibe en gran medida, mientras que, en discursos orales, la lengua de signos estaría menos inhibida, resultando en diferentes

tasas de simultaneidad entre las lenguas en ambos tipos de discursos (Emmorey, Borinstein, Thompson & Gollan, 2008; Cantillo Horrillo, 2019).

Con respecto a los adultos que aprenden una lengua de signos como L2, uno de los aspectos más estudiados se relaciona con el grado de iconicidad de los signos aprendidos, ya que tienden a recurrir con más facilidad a su repertorio gestual para procesar los signos icónicos, es decir, se produce una transferencia de su repertorio gestual a la producción que puede provocar una menor precisión a la hora de signar este tipo de signos (Cantillo Horrillo, 2019; Morett *et al.*, 2024). Así lo confirma el estudio de Ortega y Morgan (2015), en el que muestran que los vínculos icónicos entre un signo y su referente hacen posible que los no signantes asocien signos nuevos con su significado en la primera exposición a una lengua de signos. Sin embargo, pese a que estos vínculos son útiles para aprender y recordar signos icónicos, parecen ser perjudiciales en función de su producción precisa.

En contraste, a pesar de que recurrir al repertorio gestual puede no ser del todo beneficioso para el aprendizaje de una lengua signada como L2, ya que puede afectar a la articulación de los componentes fonológicos de los signos, Esteve-Gibert, Igualada y Prieto (2019) recuerdan que entender el lenguaje y la comunicación infantil implica necesariamente tener en cuenta las habilidades gestuales de los infantes, que se desarrollan en paralelo y de manera dinámica con los otros componentes lingüísticos y comunicativos. Aseguran que esta capacidad de combinar las dos modalidades con una finalidad comunicativa representa un salto cualitativo en las capacidades de los infantes, ya que les permite enfatizar su referente de interés a través de la modalidad oral y visual. Por lo tanto, consideran que es necesario incorporar una visión multimodal de la comunicación en el estudio del desarrollo del lenguaje, en la cual las diferentes funciones e interacciones del habla y el gesto se estudien conjuntamente, y añaden que estos conocimientos deberán ser aplicados en los campos de la educación y la logopedia.

4. Conclusiones

El translenguaje tiene como objetivo maximizar el potencial comunicativo de los aprendices, pero cuando se añaden lenguas multimodales puede adoptar una doble función, que es la que se ha descrito en este artículo: terapéutica y educativa. El translenguaje multimodal presenta múltiples ventajas porque convierte a las lenguas de signos no solo en herramientas de comunicación para las comunidades sordas, sino que aporta grandes beneficios a la comunidad en general. Constituye un recurso comunicativo excelente porque incluye como elementos fundamentales sentidos que habitualmente tienen un papel secundario, cuyo uso permite desarrollarlos.

El programa de comunicación total de Benson Schaeffer supuso un primer paso en el translenguaje. En la actualidad, existen cada vez más experiencias que describen el uso de la LSE sin reducirse únicamente a programas terapéuticos, es decir, insertas en actividades de desarrollo lingüístico en las que se vive una experiencia de translenguaje multimodal y multilingüe. La diferencia de modalidad no debe impedir que las lenguas de signos se beneficien de los mismos enfoques y modelos curriculares experimentados durante más de una década en el resto de las lenguas europeas.

Sin embargo, aunque todas las habilidades lingüísticas (hablar, comprender, expresar, leer y escribir) están profundamente interrelacionadas en el proceso de comunicación y el desarrollo del lenguaje —se apoyan mutuamente y el desarrollo en un área a menudo contribuye al progreso en las otras, facilitando una comunicación efectiva y un dominio completo del lenguaje—, las destrezas de leer y escribir constituyen procesos cognitivos superiores exclusivos de las lenguas que tienen un sistema sustitutivo, del que carecen las lenguas signadas. Leer una lengua oral implica la capacidad de descodificar y comprender textos escritos y escribir se refiere a la capacidad de codificar ideas en forma de texto escrito, pero la lengua de signos española es una lengua de signos ágrafa por lo que el translenguaje en estas dos destrezas lingüísti-

cas tan importantes hoy día no puede generar apoyo mutuo por el momento. En resumen, con excepción de la lectura y la escritura, todas estas destrezas lingüísticas tanto orales como signadas están interconectadas y se refuerzan mutuamente. De manera evidente, la provisión insuficiente de recursos especializados en los centros ordinarios que escolarizan al alumnado sordo ha generado una crítica constante incluso desde las propias escuelas. La diferencia entre las experiencias inclusivas o de integración con el alumnado sordo radica fundamentalmente en el proyecto educativo del centro. En este sentido, resulta necesario que los currículos de todas las regiones españolas regulen cuanto antes la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos españolas, tanto para la educación primaria y secundaria como para los demás niveles educativos, porque “[e]ducación para y en la diversidad presupone, en el caso de los sordos, la concreción en el currículum de esa diversidad lingüística y cultural” (Acosta Rodríguez, 2005: 189).

La publicación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), como propuesta didáctica innovadora a fin de poner en práctica el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), supuso un punto de inflexión para la enseñanza de lenguas, ya que, desde su existencia, el conjunto de programas y didácticas de lenguas regionales, nacionales y extranjeras realizan las adaptaciones necesarias a estas nuevas directrices europeas. No obstante, hay que destacar que las primeras ediciones disponibles del PEL no consideraban la modalidad visogestual de las lenguas de signos porque su documento de referencia, el MCER, publicado en 2001, había sido diseñado para la enseñanza de lenguas orales. Hubo que esperar hasta la aparición del volumen complementario del MCER —publicado en el año 2021, 20 años después de su primera edición— para que se incluyeran las lenguas de signos, reconociéndose que también se pueden aprender como segundas lenguas y que constituyen lenguas europeas. Posteriormente, tras el éxito de la utilización del PEL y al inicio de su implantación en Galicia surgió la oportunidad de plantear una primera adaptación a la lengua de signos española (LSE). La Xunta de Galicia empezó

a implantar los porfolios europeos de lenguas en el curso 2009/10 y, un curso después, en el año 2010/11 se presentó un trabajo fin de máster (TFM) sobre la utilización de este recurso didáctico en el contexto escolar del alumnado sordo (Bao Fente, 2014).

El contexto actual de fomento del plurilingüismo y respeto a la diversidad que las administraciones educativas difunden en las escuelas de toda Europa, a través de herramientas como el PEL, resulta un marco excepcional para contribuir a la normalización de las lenguas de signos en la sociedad (Báez Montero & Bao Fente, 2015: 55).

5. Referencias

- Acosta Rodríguez, Víctor M. (2005). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- Babiarz, Miroslaw (2019). The TESI project as one of the ways to prevent social isolation of people with verbal communication disorders. En Petr Hájek & Ondřej Vít (Eds.), *CBU International Conference Proceedings 2019: Innovations in Science and Education* (pp. 375–379). Praga: CBU Research Institute.
- Báez Montero, Inmaculada Concepción, & Bao Fente, María (2015). La implantación del Portafolio Europeo de las Lenguas en lengua de signos: desde Galicia hasta Europa. En Inmaculada Concepción Báez Montero & Herminda Otero (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos* (pp. 53–65). Lugo: Axac.
- Báez Montero, Inmaculada Concepción, & Porteiro Fresco, Minia (2001). La LSE como apoyo para el desarrollo de la lengua oral. En Irma Muñoz Baell, Gladys Merma, Rubén Nogueira & Ana Peidro (Eds.), *Estudios sobre la lengua de signos española. I Congreso Nacional de Lengua de Signos Española* (pp. 241–248). Alicante: Universidad de Alicante, CNSE y Fesord CV.
- Baker, Colin (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3^a ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

- Bao Fente, María C. (2014). *La LSE en el Portfolio Europeo de las Lenguas: una herramienta integradora en la escuela primaria* (Tesis de maestría inédita). Universidade de Vigo, Vigo.
- Bao Fente, María C.; Báez Montero, Inmaculada Concepción, & Cardama, José (2015). La LSE, un indicador del desarrollo evolutivo en los programas de atención temprana: el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de signos española en una niña sorda (12-24 meses). En Real Patronato de la Discapacidad (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española* (pp. 89–104). Madrid: Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.
- Bonet, Juan Pablo (1620). *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8445&portal=20>
- Candelier, Michel (Coord.) (2013). *Marep. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo: Council of Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>
- Cantillo Horrillo, Coral (2019). *La aportación del bilingüismo bimodal al desarrollo de la función ejecutiva* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/91405/Tesis%20Coral%20Cantillo_acceso%20abierto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clibbens, John (2001). Signing and lexical development in children with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(3), 101–105.
- Di Virgilio, Andrea (2020). Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 13, 6–33.
- Emmorey, Karen (2002). Mental imagery and embodied cognition: Insights from sign language research. *Journal of Mental Imagery*, 26, 50–53.
- Emmorey, Karen; Borinstein, Helsa B.; Thompson, Robin L., & Gollan, Tamar H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 43–61.

- Esteve-Gilbert, Núria; Igualada, Alfonso, & Prieto, Pilar (2019). El gest com a facilitador i precursor del desenvolupament del llenguatge. *Llengua, Societat i Comunicació*, (17), 26–41.
- Freijeiro Ocampo, Eva (2015). La LSE en el proceso de adquisición de la lengua oral. En Inmaculada Concepción Báez Montero & Herminda Otero (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos* (pp. 11–28) Lugo: Axac.
- Freijeiro Ocampo, Eva (2020). *Lengua de signos e implante coclear: armas comunicativas (de)construcción masiva* (Tesis doctoral inédita). Universidade de Vigo, Vigo. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1464>
- García, Ofelia (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty & Minati Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140–158). Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. En Rani Rubdy & Lubna Alsagoff (Eds.), *The global-local interface and hybridity: Exploring language and identity* (pp. 100–118). Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia, & Lin, Angel (2016). Translanguaging in bilingual education. En Ofelia García, Angel Lin & Stephen May (Eds.), *Bilingual and multilingual education (Encyclopedia of language and education)* (pp. 117–130). Cham: Springer.
- García, Ofelia, & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Garrity, Sarah; Aquino-Sterling, Cristian R., & Day, Ashley (2015). Translanguaging in an infant classroom: Using multiple languages to make meaning. *International Multilingual Research Journal*, 9(3), 177–196.
- Hervás y Panduro, Lorenzo (1795). *Escuela española de sordomudos, o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, dividida en dos tomos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Holmström, Ingela, & Schönström, Krister (2018). Deaf lecturer's translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 89–111.
- Lakoff, George (2012). Explaining embodied cognition results. *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 773–785.

- Leonet, Oihana; Cenoz, Jasone, & Gorter, Durk (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216–227.
- Lyons, John (1981). *Language and linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madrid Cánovas, Sonia (2008). ¿Cuál es la lengua “natural” de los niños con implante coclear prelocutivo? *Linred: Lingüística en la Red*, 6.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2017). *Claves históricas de la lingüística actual*. Madrid: Síntesis.
- Morett, Laura M.; Ciesla, Mathew; Bray, Mary E., & Emmorey, Karen (2024). Feeling signs: Motor encoding enhances sign language learning in hearing adults. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(2), 1–13. doi: 10.1017/S0272263124000196
- Navarro Tomás, Tomás (1920). Doctrina fonética de Juan Pablo Bonet (1620). *Revista de Filología Española*, 7, 150–177.
- Ortega, Lourdes (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 23–38. doi: 10.1111/modl.12525
- Ortega, Gerardo, & Morgan, Gary (2015). Input processing at first exposure to a sign language. *Second Language Research*, 31(4), 443–463.
- Potowski, Kim (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco/Libros.
- Rodríguez González, María Ángeles (1992). *Lenguaje de signos*. Barcelona: Confederación Nacional de Sordos de España, Fundación ONCE.
- Rohrer, Tim (2007). Embodiment and experientialism. En Dirk Geeraerts & Hubert Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 25–47). Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(2), 209–231.
- Stokoe, William (2005 [1960]). Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3–37. <https://www.jstor.org/stable/42658734>
- Taub, Sarah. F. (2001). *Language in the body: Iconicity and metaphor in American sign language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez, Graciela (1998). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

