

## Rediseño curricular para situar el español como lengua académica a través del *translanguaging*

### Curriculum Redesign to Establish Spanish as an Academic Language Through Translanguaging

Joao Goebel

National Louis University: Chicago, EUA

[jgoebel1@nl.edu](mailto:jgoebel1@nl.edu)

ORCID: [0009-0005-3082-0426](https://orcid.org/0009-0005-3082-0426)

**Resumen:** Este trabajo examina el *translanguaging* como un marco teórico, pedagógico y político para el rediseño curricular orientado a posicionar el español como lengua académica en la educación superior en Estados Unidos. Se centra en programas de formación docente en Hispanic-Serving Institutions (HSIs), universidades con una alta matrícula de estudiantes latinos. Partiendo de un análisis crítico de las ideologías English-only y de las prácticas de escolarización sustractiva, el texto argumenta que la jerarquización lingüística continúa reproduciendo exclusión, debilitando identidades académicas y limitando el desarrollo profesional de futuros docentes latinos bilingües. A partir de una revisión crítica de literatura y de investigaciones recientes en contextos universitarios, se documenta cómo el *translanguaging* permite legitimar el repertorio bilingüe como fuente de producción de conocimiento, fortalecer el compromiso y la independencia docente y reconfigurar prácticas curriculares tradicionalmente monolingües. El artículo integra aportes de la pedagogía crítica, la educación cultural y la sensibilidad lingüística, así como de los marcos de rediseño curricular transformativo y de acción social, lo que propone acciones concretas para reimaginar el currículo desde una perspectiva de justicia lingüística. Se concluye que posicionar el español como lengua académica no implica simplemente permitir su uso, sino transformar estructuralmente las condiciones curriculares e institucionales para construir espacios educativos cultural y lingüísticamente sostenibles.

**Palabras clave:** *translanguaging*; justicia lingüística; formación docente bilingüe; español académico; enseñanza de español.

**Abstract:** This article examines translanguaging as a theoretical, pedagogical, and political framework for curriculum redesign aimed at elevating Spanish as an academic language in higher education in the United States, particularly within teacher preparation programs at Hispanic-Serving Institutions (HSIs), colleges and universities with high Latino student enrollment. Drawing on a critical analysis of English-only ideologies and subtractive schooling practices, the article argues that linguistic hierarchies continue to reproduce exclusion, weaken academic identities, and constrain the professional development of future Latine bilingual teachers. Through a review of critical scholarship and recent empirical studies in university contexts, the article documents how translanguaging legitimizes bilingual repertoires as sources of knowledge production, strengthens teacher agency, and disrupts monolingual curricular norms. Integrating insights from critical pedagogy, culturally and linguistically responsive education, and transformative and social action approaches to curriculum redesign, the article proposes concrete strategies for reimagining curriculum through a lens of linguistic justice. It concludes that elevating Spanish as an academic language requires more than permission; it demands structural transformation of curricular, evaluative, and institutional practices to create culturally and linguistically sustaining spaces in teacher education.

**Keywords:** translanguaging; linguistic justice; bilingual teacher education; academic Spanish; Spanish teaching.

## INTRODUCCIÓN

El dominio del inglés académico continúa siendo privilegiado en los sistemas educativos (desde PreKinder hasta 12° grado) y universitarios en Estados Unidos, mientras que otras lenguas, particularmente el español, así como las prácticas culturales de los estudiantes multilingües, son frecuentemente silenciadas o relegadas a espacios informales. Esta jerarquización lingüística debilita la pertenencia de los estudiantes de origen latinoamericano al espacio educativo, afecta su

identidad académica y reduce su motivación, reforzando dinámicas de exclusión y desigualdad lingüística (Baker-Bell, 2020; España y Herrera, 2020).

Desde esta realidad, el *translanguaging*, término que en español también se ha referido como *translingüismo*, *translenguar* o *translenguaje*<sup>1</sup>, emerge como una perspectiva teórica y pedagógica que desafía las nociones tradicionales de bilingüismo y cuestiona los límites impuestos entre lenguas.

Como afirman García et al. (2017), el translenguaje propone una comprensión distinta del bilingüismo y el multilingüismo, al reconocer que las personas multilingües no operan con sistemas lingüísticos separados, sino con un repertorio lingüístico integrado y dinámico. Bajo esta perspectiva, el translenguaje afirma los recursos lingüísticos integrales de los estudiantes como parte legítima de su comunicación y aprendizaje, desafiando normas monolingües que históricamente han limitado sus posibilidades de expresión (España y Herrera, 2020).

En esta misma línea, el translenguaje también se vincula con la noción de *dynamic bilingualism* (bilingüismo dinámico), propuesta por García et al. (2025), desde la cual el bilingüismo no se entiende como la coexistencia de dos lenguas separadas, sino como la movilización flexible de un repertorio lingüístico y semiótico integrado. Desde esta perspectiva, las personas bilingües no pasan simplemente de una lengua a otra; más bien activan distintos recursos de su repertorio según la situación comunicativa, los interlocutores y sus propósitos. A diferencia de los modelos aditivos o sustractivos, el *dynamic bilingualism* parte de las prácticas concretas de los hablantes y reconoce que estas se configuran en relación con sus experiencias, trayectorias y contextos sociales. En este sentido, el translenguaje no alude al tránsito entre lenguas nombradas, sino a la capacidad de ir más allá de fronteras lingüísticas rígidas y de cuestionar ideologías que históricamente han deslegitimado las prácticas de las comunidades bilingües. En espacios donde estas prácticas son reconocidas y valoradas, los estudiantes pueden recurrir a todo su repertorio sin tener que dejar fuera partes de su identidad o de su historia (García et al., 2025).

Si bien el translenguaje ha sido ampliamente valorado como una perspectiva pedagógica orientada a la justicia lingüística, algunas voces críticas advierten que su potencial transformador no debe considerarse garantizado. Jaspers (2017), por ejemplo, señala que el término se ha ampliado hasta abarcar significados, escalas y propósitos muy diversos, lo que puede diluir su precisión conceptual. Asimismo, advierte que ciertas formulaciones del enfoque pueden sobredimensionar sus efectos al asumir, de manera casi automática, que el uso flexible de repertorios lingüísticos producirá transformación social, bienestar o equidad educativa.

<sup>1</sup> A lo largo de este artículo propongo el uso de *translenguaje* como equivalente de *translanguaging*, dado su carácter de cognado.

Desde esta mirada, el problema no radica en reconocer la diversidad lingüística en la escuela, sino en convertir el translenguaje en una solución única o en una nueva prescripción pedagógica, sin atender suficientemente sus condiciones de implementación, las tensiones entre diversidad y acceso a registros socialmente valorados ni los límites estructurales de la escuela. Reconocer estas tensiones no debilita el argumento a favor del translenguaje; por el contrario, permite situarlo con mayor rigor como una propuesta pedagógica que requiere una implementación crítica, contextualizada y reflexiva.

## Contexto educativo y demográfico en Estados Unidos

El contexto demográfico actual de Estados Unidos subraya la urgencia de repensar el currículo desde una perspectiva lingüísticamente justa. En 2021, más de 5.3 millones de estudiantes bilingües asistían a escuelas públicas K-12, representando más del 10 % del total del alumnado (Hernandez y McElrath, 2023). De manera paralela, más de 2.4 millones de jóvenes hispanos o latinos entre 18 y 24 años estaban matriculados en universidades en este país (National Center for Education Statistics, 2024).

Desde mi posición como profesor bilingüe y jefe del departamento de ESL/ Bilingüe en un programa de formación docente a nivel licenciatura en una universidad designada como *Hispanic-Serving Institution* (Institución al Servicio de Hispanos, HSI por sus siglas en inglés), he observado de manera sistemática una tensión significativa entre las expectativas institucionales y las experiencias lingüísticas reales de los estudiantes latinos. Se trata de una institución privada, sin fines de lucro, donde aproximadamente el 62 % del estudiantado se identifica como de origen hispano y el 86 %, como estudiantes de primera generación. Al integrarme a este programa, fue evidente que muchos futuros docentes hispanos expresaban una necesidad urgente de contar con más oportunidades para usar el español de forma académica y fortalecer su confianza lingüística.

En la práctica, esta tensión se manifiesta en un programa donde el inglés continúa ocupando el lugar principal como lengua de instrucción, de evaluación y de producción académica. Aunque muchos estudiantes son bilingües y se preparan para enseñar en contextos bilingües, el español aparece con mayor frecuencia en interacciones informales que en tareas académicas formalmente reconocidas. El translenguaje no forma parte explícitamente del diseño curricular, ni de las expectativas de escritura o participación académica, lo que limita las oportunidades de desarrollar el español como lengua de análisis, reflexión y producción profesional. Esta ausencia resulta especialmente contradictoria en un programa

orientado a la formación de futuros docentes que trabajarán con estudiantes multilingües y en programas bilingües, y visibiliza más la tensión entre la identidad institucional de una *Hispanic-Serving Institution* y las condiciones curriculares concretas que siguen privilegiando el inglés como única lengua legítima de producción académica.

Las *Hispanic-Serving Institutions* (HSIs) son instituciones de educación superior en Estados Unidos y Puerto Rico con una matrícula significativa de estudiantes latinos, generalmente definida a partir de un 25 % o más de estudiantes latinos de licenciatura de tiempo completo; no obstante, García (2019) advierte que esta categoría no puede reducirse solo a un criterio de matrícula o a una designación federal, ya que su identidad institucional y su capacidad de servir efectivamente a estudiantes de origen latino son más complejas que un criterio numérico o que la mera inscripción de estudiantes de identidad latina. Aunque ampliar las oportunidades de acceso para que más estudiantes latinos puedan ingresar a las HSIs es fundamental, García (2019) sostiene que servir auténticamente a esta población también requiere ofrecer experiencias educativas que afirmen y fortalezcan sus identidades culturales. En esta línea, amplió este argumento para sostener que servir efectivamente a esta población no debe expresarse únicamente mediante pedagogías culturalmente sensibles, sino también a través de pedagogías lingüísticamente sensibles que reconozcan el español y otros repertorios bilingües como recursos legítimos para el aprendizaje, la afirmación identitaria y la producción de conocimiento académico.

En esta misma línea, Snyder y Fenner (2021) sostienen que una enseñanza cultural y lingüísticamente sensible no beneficia únicamente a los estudiantes multilingües, sino al conjunto del estudiantado. Cuando el profesorado incorpora de manera intencional los antecedentes lingüísticos y culturales de sus estudiantes en la enseñanza, se generan espacios de aprendizaje más inclusivos, participativos y académicamente enriquecidos. Este enfoque permite que los estudiantes multilingües se reconozcan en el currículo, fortaleciendo su compromiso y sentido de pertenencia, al tiempo que ofrece a los estudiantes no multilingües mayores oportunidades para conocer perspectivas diversas y ampliar sus formas de comprender el mundo. Desde esta perspectiva, enseñar de manera efectiva exige ir más allá de narrativas deficitarias y evitar reducir a estudiantes y familias a una sola historia. En cambio, supone crear oportunidades para que el estudiantado integre sus lenguas, culturas e identidades múltiples como recursos significativos para el aprendizaje. Así, la pedagogía cultural y lingüísticamente sensible posicio-

na la diversidad como una fortaleza colectiva y favorece aprendizajes más profundos en el aula (Snyder y Fenner, 2021).

Los programas de formación docente frecuentemente no crean espacios adecuados que validen las identidades lingüísticas y culturales de los futuros maestros, reforzando así prácticas de *subtractive schooling* (escolarización sustractiva) asociadas a ideologías *English-only* (solo inglés). La escolarización sustractiva se refiere a procesos educativos en los cuales la lengua materna de los estudiantes multilingües es progresivamente reemplazada por el inglés, desvalorizando sus repertorios lingüísticos, debilitando su identidad y generando desconexión con su cultura y comunidad (Valenzuela, 1999). A pesar de que estos estudiantes se preparan para enseñar en programas bilingües, su exposición al español académico es limitada, lo que reproduce una paradoja formativa ampliamente documentada en la literatura (Beeman y Urow, 2013).

De manera similar, Menken y Kleyn (2010) señalan que, mientras las escuelas no apoyen de manera adecuada el desarrollo simultáneo del inglés y de la lengua materna, los estudiantes multilingües difícilmente podrán desarrollar plenamente su repertorio lingüístico. En este contexto, no reconocer sus lenguas y prácticas culturales como recursos legítimos para el aprendizaje perpetúa formas de escolarización sustractiva con consecuencias negativas para su desempeño académico.

### Ideologías del movimiento *English-only* y la desvalorización del español

El movimiento *English-only* tiene raíces históricas profundas en Estados Unidos. Desde finales del siglo XIX, particularmente a partir de la década de 1880, comenzaron a promulgarse leyes que impusieron el inglés como lengua obligatoria de instrucción en las escuelas públicas.

Esta orientación monolingüe no ha sido lineal, sino que ha coexistido con momentos de reconocimiento parcial de los derechos lingüísticos de estudiantes multilingües. A nivel federal, la *Bilingual Education Act* de 1968 constituyó un primer reconocimiento de sus necesidades educativas (Colorín Colorado, s.f.; Goebel, 2025), mientras que el fallo judicial *Lau v. Nichols* (1974), los lineamientos administrativos conocidos como *Lau Remedies* (1975) y, posteriormente el fallo judicial *Castañeda v. Pickard* (1981) consolidaron la obligación de las escuelas públicas de identificar barreras lingüísticas y ofrecer apoyos adecuados (Colorín Colorado, s.f.; Goebel, 2025). Sin embargo, estos avances convivieron con políticas restrictivas, particularmente *Proposition 227* en California (1998), una medida estatal aprobada en California en 1998 que debilitó programas bilingües al privilegiar modelos de inmersión rápida en inglés (Legislative Analyst's Office, 1998;

Goebel, 2025). Aunque *Proposition 58*, una medida estatal aprobada en 2016, reabrió el espacio para programas bilingües y de doble inmersión (inglés y español) (Ballotpedia, s.f.), el panorama más reciente muestra una nueva intensificación de ideologías monolingües (Goebel, 2025). En este contexto, las medidas federales adoptadas en 2025, incluida la *Executive Order 14224*, que declara el inglés como única lengua oficial y revoca la *Executive Order 13166* (Exec. Order No. 14224, 2025), junto con la eliminación de lineamientos federales clave sobre acceso lingüístico, reafirman un clima político que favorece enfoques sustractivos y vuelve especialmente urgente defender modelos educativos que legitimen el multilingüismo (Goebel, 2025). En conjunto, este recorrido muestra que la política lingüística en Estados Unidos ha oscilado entre avances parciales en el reconocimiento de los derechos de estudiantes multilingües y giros restrictivos que han reactivado ideologías *English-only*.

Estas ideologías promueven la noción de que el inglés debe ser la lengua dominante o exclusiva en los espacios públicos e institucionales, perpetuando formas de discriminación basadas en el idioma (Obondo, 2007). A pesar de las críticas, el movimiento *English-only* ha seguido promoviendo políticas y prácticas monolingües que restringen el uso de lenguas distintas del inglés y debilitan las lenguas y culturas de herencia (Ricento, 1995).

García y Otheguy (2020) argumentan que los entendimientos dominantes sobre lenguaje, bilingüismo y multilingüismo han sido construidos desde perspectivas epistemológicas asociadas al poder, ignorando los saberes de comunidades que han experimentado los efectos del colonialismo y el capitalismo global. En este marco, el español, particularmente el español de las comunidades latinas en Estados Unidos, ha sido históricamente desvalorizado, invisibilizado o analizado desde modelos lingüísticos y educativos que tienden a denigrarlo (García y Otheguy, 2020).

Frente a esta realidad, el translenguaje se posiciona como una respuesta pedagógica y política que honra las prácticas lingüísticas de las comunidades y reconoce el valor de sus repertorios completos sin someterlos a las categorías rígidas de “inglés” o “español” impuestas socialmente (García y Otheguy, 2020; García y Li Wei, 2014).

Desde esta perspectiva, el desarrollo lingüístico de los estudiantes multilingües no se concibe como la adquisición aislada de una “nueva lengua”, sino como la incorporación de nuevos rasgos lingüísticos a un repertorio unitario, dinámico y profundamente personal (García y Otheguy, 2020).

## El *translanguaging* como marco para interrumpir el *English-only*

El translenguaje no debe entenderse como una estrategia aislada, sino como una teoría del aprendizaje bilingüe orientada a la justicia social. Velasco y García (2014) sostienen que este enfoque constituye un marco integral para conceptualizar la educación de estudiantes multilingües como un proyecto democrático que desafía estructuras de poder y desigualdad.

Desde una visión holística del bilingüismo, el translenguaje reconoce la interdependencia entre las lenguas de una persona bilingüe: lo que se aprende en una lengua influye directamente en el aprendizaje de la otra (Soltero-González y Butvilofsky, 2016). La instrucción explícita que integra prácticas de translenguaje permite al estudiantado comprender cómo sus lenguas se relacionan, se diferencian y se apoyan mutuamente, promoviendo una comunicación efectiva entre distintas comunidades discursivas (Axelrod y Cole, 2018).

Además, los entornos pedagógicos que permiten prácticas lingüísticas flexibles, donde el error no es penalizado y la comunicación no está constreñida por normas prescriptivas, fomentan la toma de riesgos, la colaboración entre pares y una mayor participación académica, especialmente en lenguas que los estudiantes no han tenido oportunidad de desarrollar formalmente (Axelrod y Cole, 2018; Pacheco y Miller, 2016).

## Perspectivas teóricas que sustentan el *translanguaging*

El translenguaje se inscribe dentro de pedagogías críticas que cuestionan los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación académica como prácticas colonizadoras. Desde esta mirada, enseñar y aprender son actos profundamente sociopolíticos que pueden contribuir a dismantelar sistemas de desigualdad (Powell y Carrillo, 2019). En consonancia con Freire (2018), el translenguaje promueve una pedagogía problematizadora que invita a estudiantes y docentes a convertirse en sujetos activos del proceso educativo y agentes de transformación social. Esto ocurre porque el translenguaje no concibe la lengua como un sistema neutral o fijo, sino como una práctica situada que permite cuestionar qué usos lingüísticos son legitimados en la escuela, qué literacidades se consideran válidas y cuáles son marginadas bajo ideologías *English-only*. De este modo, abre espacios para que estudiantes y docentes examinen cómo las ideologías dominantes del idioma configuran la pertenencia, el poder y la participación en los contextos educativos. Al mismo tiempo, reconoce que los hablantes multilingües construyen significado a partir de sus experiencias vividas con la lengua, incluyendo su sentido de

pertenencia o exclusión, sus relaciones con los demás y sus experiencias de poder o falta de este. En este sentido, el translenguaje puede entenderse como una práctica liberadora porque no solo valida el repertorio lingüístico completo de la comunidad estudiantil, sino que también crea condiciones para cuestionar la cultura dominante y favorecer transformaciones educativas más equitativas (Freire, 2018; García et al., 2025).

Asimismo, el translenguaje se alinea con la pedagogía cultural y lingüísticamente sensible, entendida como un enfoque que valida, afirma y motiva al estudiantado al reconocer sus culturas, lenguas y comunidades como recursos centrales para el aprendizaje (Hollie, 2018; Zacarian y Soto, 2020).

Diversos estudios empíricos han demostrado que el uso del repertorio lingüístico completo de los estudiantes fortalece el desarrollo de sus lenguas maternas y del inglés, profundiza la comprensión conceptual y promueve habilidades metalingüísticas y metacognitivas desde edades tempranas hasta la educación superior (Flynn et al., 2021; Axelrod y Cole, 2018; Soltero-González y Butvilofsky, 2016; Song, 2016; Velasco y García, 2014).

Por ejemplo, en contextos de aula, cuando los docentes crean oportunidades intencionales para que los estudiantes utilicen sus lenguas al participar en discusiones, escritura y resolución de problemas, la comunidad estudiantil logra profundizar su comprensión de contenidos académicos y ampliar su capacidad para construir significado a lo largo del año escolar (Flynn et al., 2021). En el ámbito de la alfabetización temprana, algunas investigaciones muestran que hay escritores que recurren de manera consciente a recursos ortográficos y sintácticos de todo su repertorio lingüístico y desarrollan prácticas de escritura cada vez más complejas a medida que aumentan su competencia bilingüe (Axelrod y Cole, 2018).

De manera similar, estudios con población estudiantil juvenil revelan que el desarrollo de la escritura en la lengua materna y en inglés puede avanzar de forma paralela, incluso en ausencia de instrucción formal en inglés, lo que evidencia la relación recíproca entre ambas lenguas (Soltero-González y Butvilofsky, 2016). Fuera del aula, cuando los niños tienen oportunidades de negociar el uso del idioma en el hogar mediante prácticas de translenguaje, se fortalecen su conciencia metalingüística y sus habilidades metacognitivas al reflexionar activamente sobre cómo y por qué usan diferentes recursos lingüísticos para comunicarse y construir significado (Song, 2016).

Finalmente, investigaciones que integran múltiples perspectivas y modalidades destacan que permitir el uso flexible de lenguas, gestos, imágenes y otros recursos semióticos favorece una participación más amplia, enriquece el proceso de aprendizaje de estudiantes multilingües y posiciona el translenguaje como un marco pedagógico integral para una educación bilingüe orientada a la justicia so-

cial (Velasco y García, 2014). En esta línea, el translenguaje también favorece el desarrollo de una conciencia crítica en estudiantes y docentes al abrir espacios donde las personas no solo afirman sus repertorios lingüísticos e identidades, sino que también cuestionan las estructuras que históricamente han silenciado sus voces. Esta orientación transformadora se refleja en el compromiso por construir aulas inclusivas que desafíen los mismos sistemas de opresión que antes marginaron a las comunidades bilingües. Desde una perspectiva freireana, estas prácticas se vinculan con la *conscientização* (Freire, 2018), entendida como el proceso de tomar conciencia crítica de las condiciones de opresión para actuar sobre ellas. Así, las prácticas liberadoras y los cambios de política solo pueden materializarse cuando la “conciencia y la reflexión críticas se orientan a transformar estructuras opresivas y a facilitar la liberación de grupos minoritizados” (García, 2023, p. 97).

En contextos universitarios, especialmente en la formación docente, las investigaciones demuestran que el translenguaje tiene implicaciones concretas para estudiantes adultos, especialmente futuros docentes latinos bilingües, cuando se integra de manera intencional al currículo. A través de un estudio basado en *Design-based Research*, Hamilton et al. (2023) documentan cómo la co-creación de una innovación pedagógica permitió autorizar, modelar y normalizar el uso flexible del repertorio bilingüe en cursos universitarios de métodos bilingües, respondiendo a tensiones institucionales entre la creciente demanda de docentes bilingües y la persistencia de tareas de escritura académica *English-only* que reforzaban visiones deficitarias del bilingüismo. Al abrir espacios explícitos para el translenguaje, la comunidad de docentes en formación pudo utilizar el español y el inglés de forma estratégica en discusiones académicas, escritura reflexiva y planificación de lecciones, lo que permitió posicionar el español no como un recurso informal, sino como una lengua legítima para la producción de conocimiento profesional (Hamilton et al., 2023).

De manera complementaria, el trabajo posterior de Hamilton et al. (2025) amplía estos hallazgos al mostrar que el translenguaje en la universidad también opera como una práctica identitaria y formativa cuando el profesorado bilingüe modela experiencias *borderlands*, entendidas como espacios metafóricos de “*in-betweenness*” lingüística y cultural más allá de las dicotomías hegemónicas entre lenguas, a través del *storytelling*. En este enfoque, la “*in-betweenness*” deja de ser una fuente de inseguridad para convertirse en un recurso pedagógico que fortalece la capacidad profesional y de poder de decisión y participación de los candidatos. Actividades como el inventario del *Funds of Knowledge*<sup>2</sup> (fondos de

<sup>2</sup> Los *Funds of Knowledge* (Fondos de Conocimiento) son los saberes, habilidades, experiencias y recursos históricamente desarrollados por las familias y comunidades que pueden incorporarse al proceso educativo para apoyar el aprendizaje del estudiantado (Moll et al., 1992).

conocimiento) y la reflexión guiada, permiten que los estudiantes reinterpreten repertorios previamente marginados como capital para enseñar, lo que fortalece su identidad docente y su confianza académica (Hamilton et al., 2025; Moll et al., 1992). Asimismo, el desarrollo de *linguistic ideological clarity*, entendida como la capacidad crítica de nombrar ideologías lingüísticas dominantes, aprovechar la propia identidad bilingüe en la toma de decisiones pedagógicas y desafiar activamente formas de opresión monolingüe, se consolida como un componente central del rediseño curricular orientado a la equidad lingüística, al visibilizar y resistir discursos que reducen al educador bilingüe a “traductor/a” y al promover prácticas pedagógicas transformadoras (Hamilton et al., 2025; Venegas-Weber y Martínez Negrette, 2023).

En conjunto, estos estudios desplazan la responsabilidad del uso lingüístico del individuo al entorno institucional y pedagógico. Cuando la lengua materna de los estudiantes no se hace visible en el aula universitaria, el problema no es el compromiso y la autonomía de los estudiantes, sino un currículo que no valida ni crea oportunidades para legitimar su repertorio completo. Por ello, el rediseño curricular en la educación superior debe centrarse en la creación de ambientes, tareas y prácticas evaluativas que reconozcan el translenguaje como una forma legítima de pensar, escribir y enseñar, incluso cuando el docente no comparte la lengua del estudiante (Hamilton et al., 2023; Hamilton et al., 2025; García et al., 2017; García y Li Wei, 2014).

En este sentido, ponderar al español como lengua académica en la formación docente no implica simplemente “permitir” su uso, sino transformar el currículo para que el repertorio bilingüe sea reconocido como una fuente legítima de conocimiento, identidad y acción pedagógica. El translenguaje, así concebido, se convierte en un eje central para el rediseño curricular orientado a la justicia lingüística en la educación superior.

### ***Translanguaging en el aula y rediseño curricular***

Las aulas que adoptan el translenguaje trascienden las definiciones tradicionales de educación monolingüe y bilingüe al reconocer la complejidad lingüística de las prácticas comunicativas de los estudiantes multilingües (García et al., 2017). Este enfoque requiere que los docentes diseñen unidades curriculares y evaluaciones que partan de lo que la comunidad de estudiantes ya puede hacer con su repertorio lingüístico completo.

Lejos de ser una práctica espontánea o improvisada, el translenguaje demanda una planificación cuidadosa sustentada en tres componentes interrelacionados:

una postura pedagógica que valore el multilingüismo, un diseño curricular que integre activamente las lenguas del estudiantado y ajustes pedagógicos continuos (*shifts*) que respondan a sus necesidades emergentes (García et al., 2017). Estos elementos permiten desafiar las prácticas lingüísticas tradicionalmente legitimadas por la escuela y crear espacios donde el español y otras lenguas sean reconocidas como lenguas académicas.

Desde este marco, el translenguaje se convierte en una teoría de cambio que busca interrumpir el *cycle of linguisticism* (ciclo de discriminación lingüística) y la escolarización sustractiva, lo cual representa una oportunidad intergeneracional para transformar la formación de futuros docentes latinos (Espinosa y Ascenzi-Moreno, 2021).

### Reimaginar el currículo desde el *translanguaging*

Comprometerse auténticamente con el éxito de estudiantes latinos en las HSI implica reconocer, valorar y fortalecer sus saberes racializados, culturales y lingüísticos, es decir, conocimientos construidos a partir de sus experiencias históricas y contemporáneas como sujetos racializados en contextos educativos que han reproducido desigualdades. El término “racializado” se define aquí como estudiantes cuyas experiencias educativas e institucionales están marcadas por desigualdades raciales y étnicas, en consonancia con la caracterización de las HSIs como instituciones racializadas (García, 2019). Como señala García, las HSIs son instituciones racializadas, por lo que ignorar la dimensión racial mediante enfoques *race-neutral* puede invisibilizar inequidades y limitar su capacidad de servir efectivamente a estudiantes de origen latino. Para los estudiantes hispanohablantes de educación superior, esto incluye el reconocimiento explícito del español como una lengua legítima de comunicación académica. Aunque algunas investigaciones muestran que el español se utiliza con frecuencia en interacciones informales dentro de las HSIs, estas prácticas rara vez son legitimadas a nivel institucional o curricular, lo que limita su potencial formativo y profesional (García, 2019).

En este contexto, García (2023), plantea la necesidad de reimaginar el currículo y las pedagogías que incorporan estrategias y filosofías que orienten la enseñanza. Retomando el marco de rediseño curricular propuesto por Banks (2010), García sostiene que, para transformar las HSIs, se deben evaluar, auditar y rediseñar sus currículos para alinearlos con la misión, identidad y propósito institucional, superando los enfoques contributivos y aditivos y avanzando hacia modelos transformativos y de acción social. Este marco permite analizar en qué medida los pro-

gramas académicos reproducen jerarquías de conocimiento o, por el contrario, promueven experiencias educativas orientadas a la equidad.

Siguiendo la síntesis presentada por García (2023) a partir de Banks (2010), el enfoque contributivo mantiene el currículo prácticamente intacto, limitándose a incluir figuras, héroes o artefactos de comunidades racializadas sin problematizar las estructuras históricas de opresión que condicionaron sus trayectorias. En este enfoque, el éxito suele atribuirse a procesos de asimilación cultural, invisibilizando las desigualdades estructurales que atraviesan dichas experiencias. El enfoque aditivo, por su parte, incorpora temas, unidades o perspectivas de comunidades minoritarias, pero continúa presentándolas desde marcos interpretativos dominantes, reproduciendo miradas hegemónicas sobre las historias y saberes subalternizados.

En contraste, el enfoque transformativo implica una reconfiguración profunda de los objetivos, contenidos y estructuras curriculares, permitiendo que múltiples perspectivas, tanto dominantes como minoritarias, emerjan como fuentes legítimas de conocimiento. Finalmente, el enfoque de acción social desplaza el control curricular hacia el estudiantado y promueve una pedagogía interdisciplinaria, crítica y participativa en la que los estudiantes toman decisiones sobre qué saberes deben ser incluidos y cómo pueden utilizar el conocimiento para transformar sus comunidades.

Si bien los estudios étnicos han demostrado ser una vía poderosa para promover el compromiso académico, la capacidad de decisión y participación estudiantil y la conciencia crítica en las HSIs, como documenta García (2023) retomando los trabajos de García y Okhidoi (2015) y Sleeter (2011), el rediseño curricular no puede recaer exclusivamente en estos programas. Del mismo modo, como advierte García, todos los departamentos y programas académicos deben asumir la responsabilidad de ofrecer experiencias transformativas, especialmente en aquellos cursos fundamentales que históricamente funcionan como filtros institucionales y reproducen inequidades en el acceso y la permanencia.

En este escenario, el translenguaje ofrece un marco particularmente potente para el rediseño curricular orientado a la justicia lingüística. Integrar el translenguaje en el currículo no implica únicamente permitir el uso del español en espacios informales, sino reconfigurar las prácticas pedagógicas, evaluativas y discursivas para reconocer el repertorio bilingüe como una fuente legítima de producción de conocimiento académico y profesional. De este modo, el translenguaje puede articularse de manera productiva con los enfoques transformativos y de acción social descritos por Banks, contribuyendo a cerrar la brecha en los

repertorios lingüísticos de estudiantes de origen latino y las expectativas académicas dominantes.

Desde esta perspectiva, reimaginar el currículo desde el translenguaje constituye una estrategia central para materializar la misión de servicio de las HSIs, no solo ampliando el acceso, sino también transformando las condiciones pedagógicas e institucionales que históricamente han desvalorizado las lenguas de herencia. Posicionar al español como lengua académica en espacios universitarios, particularmente en la formación docente, se convierte así en un acto político y pedagógico que disputa jerarquías lingüísticas, fortalece identidades profesionales bilingües y sienta las bases para una educación cultural y lingüísticamente sostenible.

En este contexto, el translenguaje puede potenciar los esfuerzos de rediseño curricular mediante acciones concretas como:

- Crear cursos que utilicen el translenguaje como enfoque pedagógico central.
- Traducir materiales curriculares clave del inglés al español para garantizar el acceso lingüístico.
- Incorporar libros de texto y recursos académicos originalmente escritos en español que modelen el lenguaje académico.
- Rediseñar cursos existentes para integrar el uso activo y crítico del español.
- Desarrollar cursos específicos para la formación de futuros docentes bilingües.
- Realizar estudios cualitativos sobre las experiencias vividas por estudiantes de origen latino en programas de formación docente.
- Diseñar programas de estudio en el extranjero acompañados de becas y apoyos financieros que permitan al estudiantado recuperar y fortalecer su identidad lingüística y cultural.

Estas son algunas acciones, articuladas desde una postura institucional coherente, que permiten cerrar la brecha entre los repertorios lingüísticos estudiantiles y las expectativas académicas dominantes, situando al español como medio para la producción de conocimiento en el contexto escolar en Estados Unidos.

## CONCLUSIONES

Este artículo propone una reflexión crítica sobre el uso del lenguaje desde el marco del translenguaje, cuestionando las nociones tradicionales de bilingüismo

aditivo y adoptando una comprensión dinámica, integrada y socialmente situada del bilingüismo. A lo largo del texto se han explorado los fundamentos teóricos del translenguaje, así como dos dimensiones clave para su implementación en el aula: las prácticas lingüísticas de la comunidad estudiantil y la pedagogía intencional del personal docente, sustentada en la postura, el diseño curricular y los ajustes pedagógicos continuos (*shifts*) (García et al., 2017).

El translenguaje reconoce que las personas bilingües participan en múltiples prácticas discursivas para dar sentido a sus mundos lingüísticos, permitiendo combinaciones estratégicas de recursos lingüísticos y la afirmación identitaria a través del lenguaje (García, 2017; Wei, 2011). Cuando los estudiantes transforman, reorganizan y renegocian lenguas y discursos, estas prácticas fortalecen su desarrollo lingüístico y alfabetizador tanto en su lengua de herencia como en la lengua dominante de la escuela, al tiempo que promueven compromiso y autonomía, pertenencia y conciencia crítica (Song, 2016).

Desde esta perspectiva, el rediseño curricular orientado por el translenguaje no debe entenderse como un ajuste metodológico de menor importancia, sino como una intervención estructural que desafía jerarquías lingüísticas históricas y legitima el repertorio bilingüe como una forma válida de conocimiento académico. En particular, ponderar el español como lengua académica en la formación docente requiere transformar las condiciones curriculares, evaluativas e institucionales que han limitado su uso a espacios informales o marginales.

En contextos como las *Hispanic-Serving Institutions*, donde el estudiantado latino constituye una parte central de la comunidad académica, el translenguaje ofrece una vía concreta para alinear la misión institucional con prácticas pedagógicas que reconozcan, sostengan y desarrollen las identidades lingüísticas de los estudiantes. Así, más que “permitir” el uso del español, el translenguaje invita a reimaginar el currículo como un espacio donde el bilingüismo sea una fuente legítima de pensamiento, producción de conocimiento y acción pedagógica orientada a la justicia lingüística en la educación superior.

En adelante, la investigación deberá profundizar en cómo las pedagogías de translenguaje pueden sostener transformaciones curriculares más amplias en la educación superior, particularmente en programas de formación docente y en *Hispanic-Serving Institutions* en Estados Unidos. Será importante examinar de qué manera estas transformaciones impactan no solo en los resultados académicos, sino también en la identidad lingüística, el sentido de pertenencia, la capacidad de decisión y participación docente y la capacidad de las instituciones para legitimar el español como lengua de producción de conocimiento. Asimismo, se requieren estudios que documenten cómo estas propuestas pueden traducirse en

cambios concretos en el diseño curricular, las prácticas evaluativas y las políticas institucionales orientadas a la justicia lingüística.

## REFERENCIAS

- Axelrod, Y. y Cole, M. W. (2018). ‘The pumpkins are coming...vienen las calabazas...that sounds funny’: Translanguaging practices of young emergent bilinguals. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(1), 129–153. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1177/1468798418754938>
- Baker-Bell, A. (2020). *Linguistic justice: Black language, literacy, identity, and pedagogy*. Routledge.
- Banks, J.A. (2010). Multicultural education: characteristics and goals. En Banks, J.A. y Banks, C.A.M. (Eds), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley and Sons.
- Beeman, K. y Urow, C. (2013). *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages*. Caslon Publishing. <https://ebookcentral-proquest.com.nl.idm.oclc.org/lib/nlu/detail.action?docID=7020142>
- Ballotpedia. (s.f.). *California Proposition 58, Non-English Languages Allowed in Public Education (2016)*. Ballotpedia. [https://ballotpedia.org/California\\_Proposition\\_58,\\_Non-English\\_Languages\\_Allowed\\_in\\_Public\\_Education\\_\(2016\)](https://ballotpedia.org/California_Proposition_58,_Non-English_Languages_Allowed_in_Public_Education_(2016))
- Colorín Colorado. (s.f.). *A chronology of federal law and policy impacting language minority students (excerpts from Texas Education Agency LPAC Framework Manual)*. Colorín Colorado. <https://www.colorincolorado.org/article/chronology-federal-law-and-policy-impacting-language-minority-students#:~:text=1968%20%E2%80%94%20The%20Bilingual%20Education,English%20speaking%20students>
- Colorín Colorado. (s.f.). *Los cognados: inglés y español*. Colorín Colorado. <https://www.colorincolorado.org/es/guide/los-cognados-ingl%C3%A9s-y-espa%C3%B1ol>
- España, C. y Herrera, L. Y. (2020). *En comunidad: Lessons for centering the voices and experiences of bilingual Latinx students*. Heinemann.
- Espinosa, C. M. y Ascenzi-Moreno, L. (2021). *Rooted in strength: Using translanguaging to grow multilingual readers and writers*. Scholastic.
- Exec. Order No. 14224, 3 C.F.R. 11363 (2025). <https://www.federalregister.gov/documents/2025/03/06/2025-03694/designating-english-as-the-official-language-of-the-united-states>
- Flynn, E. E., Hoy, S. L., Lea, J. L. y García, M. A. (2021). Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire. *Jour-*

- nal of Early Childhood Literacy*, 21(2), 283–309. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1177/1468798419838569>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- García, G. A. (2019). *Becoming Hispanic-Serving Institutions: Opportunities for Colleges & Universities*. Johns Hopkins University Press.
- García, G. A. (2019). Defining “Servingness” at Hispanic-Serving Institutions (HSIs): Practical Implications for HSI Leaders. American Council on Education. <https://www.equityinhighered.org/wp-content/uploads/2019/12/García-Essay-FI-NAL.pdf>
- García, G. A. (2023). *Transforming Hispanic-Serving Institutions for equity and justice*. Johns Hopkins University Press.
- García, O., Ibarra Johnson, S. y Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., Kleifgen, J. A. y Cervantes-Soon, C. G. (2025). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for multilingual learners*. Teachers College Press.
- García, O. y Otheguy, R. (2020). Chapter 1: Conceptualizing Translanguaging theory/practice juntos. En García, O. *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project* (pp. 3-24). Routledge. <https://ofeliaGarcíadotorg.files.wordpress.com/2021/07/García-otheguy-cuny-nysieb.pdf>
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Goebel, J. (2025) At a Crossroads: Is English-Only Gaining New Ground in U.S. Education Policy?, *SPACE: Student Perspectives About Civic Engagement*: Vol. 8: Iss. 1, Article 3. <https://digitalcommons.nl.edu/space/vol8/iss1/3>
- Hamilton, C., Mendez, W., Goebel, J., McCarty, R. (2025). Borderlands Identities and Translanguaging Stance in Language Teacher Education. En: P. Ehlers-Zavala, F., Back, M., Ortega, Y. (Eds) *Decolonising Language Teacher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-96161-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-96161-8_5)
- Hamilton, C., McCarty, R., Goebel, J. y Mendez, W. (2023). Design-Based Research to promote language equity in teacher education. *Association of Literacy Educators and Researchers Yearbook*, 44, 79-98.
- Hernandez, E. L. y McElrath, K. (2023, Mayo 10). *Gains in educational attainment, enrollment in all Hispanic groups, largest among South American population*. United States Census Bureau. <https://www.census.gov/library/stories/2023/05/significant-educational-strides-young-hispanic-population.html>
- Hollie, S. (2018). *Culturally and linguistically responsive teaching and learning: Classroom practices for student success*. Shell Education.

- Jaspers, J. (2017). *The transformative limits of translanguaging*. *Language & Communication*, 58, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Legislative Analyst's Office. (1998). *Proposition 227, English language in public schools*. Legislative Analyst's Office. [https://lao.ca.gov/ballot/1998/227\\_06\\_1998.htm](https://lao.ca.gov/ballot/1998/227_06_1998.htm)
- Menken, K. y Kleyn, T. (2010). The long-term impact of subtractive schooling in the educational experiences of secondary English language learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(4), 399–417.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms, *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://nl.idm.oclc.org/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=5200140&site=ehost-live&scope=site>
- National Center for Education Statistics. (2024). English Learners in Public Schools. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf>.
- Obondo, M. A. (2007). Tension between English and mother tongue teaching in post-colonial Africa. En J. Cummins y C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 37–50). Springer.
- Pacheco, M. B. y Miller, M. E. (2016). Making Meaning through Translanguaging in the Literacy Classroom. *Reading Teacher*, 69(5), 533–537
- Powell, C. y Carrillo, J. F. (2019). Border Pedagogy in the New Latinx South. *Equity & Excellence in Education*, 52(4), 435–447. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1080/10665684.2019.1668314>
- Ricento, T. (1995). *A brief history of language restrictionism in the United States*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426599.pdf>
- Sleeter, C. E. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 7–23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944889.pdf>
- Snyder, S. C. y Fenner, D. S. (2021). *Culturally responsive teaching for multilingual learners: Tools for equity*. Corwin.
- Song, K. (2016). “Okay, I will say in Korean and then in American”: Translanguaging practices in bilingual homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(1), 84–106. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1177/146879841456670>
- Soltero-González, L. y Butvilofsky, S. (2016). The early Spanish and English writing development of simultaneous bilingual preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(4), 473–497. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1177/1468798415602050>
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York.

- Velasco, P. y García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, (37)1, 6-23. <https://ofeliaGarcíadotorg.files.wordpress.com/2014/05/velascoGarcíaabrjwriting.pdf>
- Venegas-Weber, P. y Martínez Negrette, G. (2023). From ideological clarity to linguistic ideological clarity: Critical reflections, examination of language ideologies & interrogation of pedagogical practices. *Linguistics and Education*, 77, 101201. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101201>
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Zacarian, D. y Soto, I. (2020). *Responsive schooling for culturally and linguistically diverse students*. Norton.

