

Gorana G. Zečević Krneta
Universidad de Kragujevac
Facultad de Filología y Artes
Departamento de Estudios Hispánicos
gorana.z.krneta@filum.kg.ac.rs
0000-0003-3117-6642

Artículo de investigación original
UDC 371.3::811.134.2'24
UDC 778.534.6NICKELODEON
DOI: 10.19090/MV.2024.15.277-294

PRÁCTICAS DE TRANSLANGUAGING EN LOS DIBUJOS ANIMADOS DE NICKELODEON Y SU POTENCIAL PARA LA ENSEÑANZA TEMPRANA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA¹

RESUMEN: La televisión puede llevarnos a otros mundos, tiempos y dimensiones y ¡sin dejar el sillón! Esta vez la aventura televisiva nos ha llevado a otro idioma, al español, que se muestra como un eslabón lingüístico y sociocultural importante en los contenidos televisivos destinados a los niños en el canal *Nickelodeon*. Junto con personajes, trama y ambiente de los dibujos animados *Santiago of the Seas* y *The Casagrandes*, las prácticas de *translanguaging* matizan maravillosamente el mundo bilingüe y pluricultural en las dos series y llegan a ser una herramienta didáctica útil para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera. Manifestado a través de repeticiones, órdenes, saludos, apelativos, ejemplos contextualizados, culturemas, animación explícita a participar en el espectáculo, el *translanguaging* lleva a los niños a inferir significados, producir frases en español y a reflexionar sobre otro idioma y otra cultura, convirtiéndolos así en los partícipes activos y autónomos del proceso de aprendizaje de español, quizás para toda la vida.

Palabras clave: *translanguaging*, pluricompetencia, competencia sociocultural, español como lengua extranjera, serbio, dibujo animado, enseñanza de ELE a niños, *Nickelodeon*.

TRANSLANGUAGING PRACTICE IN THE NICKELODEON CARTOONS AND ITS POTENTIAL FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT AN EARLY AGE

ABSTRACT: TV shows can take us to other worlds, times, and dimensions, even without leaving the sofa! This time the television adventure has taken us to another language, Spanish, which is shown as a very important linguistic and sociocultural link in the television content aimed at children on the *Nickelodeon* channel. Along with the characters, plot, and setting of the cartoons *Santiago of the Seas* and *The Casagrandes*, the *translanguaging* practices nuance magnificently a bilingual and pluricultural world of the two animated sketches, and they become a strong didactic resource for teaching Spanish as

¹ El tema fue presentado el 23 de septiembre de 2022 en la conferencia internacional «*Profedepeques — Desarrollo de las competencias de los profesores para la enseñanza temprana de ELE en la era digital*», en la Facultad de Filología de Belgrado.

a foreign language at an early age. Expressed through repetitions, orders, greetings, appeler nouns, contextualized examples, culturemes, encouraging the public to participate in the show, the translanguaging practices incite the children to infer meanings, to produce phrases in Spanish and to think about other language and other culture, helping them in that way to become active and autonomous participants in the learning SFL process, perhaps for the lifetime.

Key words: translanguaging, pluricompetence, sociocultural competence, Spanish as Foreign Language, Serbian, cartoon, teaching SFL to kids, *Nickelodeon*.

1. INTRODUCCIÓN

Es bien conocido que los contenidos televisivos son unas herramientas muy útiles y motivadoras cuando hablamos del proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (v. Hornjak 2017). Esta vez la aventura televisiva nos ha llevado al mundo hispanohablante y al idioma español, que se ha mostrado como un eslabón sociocultural muy importante en las series para niños en el canal televisivo estadounidense *Nickelodeon*. En el presente trabajo hemos optado por analizar dos series animadas de *Nickelodeon*, la serie *Santiago of the Sea* (sr. *Santjago od mora*) y *The Casagrandes* (sr. *Kasagrandes*) porque las dos series incluyen prácticas de *translanguaging*. Los objetivos que nos planteamos son presentar y describir estas prácticas y, también, pensar sobre las ventajas y rentabilidad de las mismas en el aula del español como lengua extranjera desde las edades más tempranas.

Siendo conscientes de que la originaria alternancia translingüística es la del inglés-español, que se da como un fenómeno socio- y culturalmente no marcado en el continente norteamericano y como un auténtico caso de *translanguaging*, en este artículo analizamos la alternancia del serbio y el español, la cual se produce con la traducción del inglés al serbio, teniendo el serbio como lengua base y el español como lengua injertada. Esta combinación de las lenguas, aunque presenta un fenómeno socialmente marcado y poco natural en nuestro entorno, puede servir como una fuente adicional para la instrucción y la adquisición del español como lengua extranjera desde las edades más tempranas. Asimismo, puede aumentar la motivación hacia el aprendizaje del español. Dado que los niños ya están expuestos al español a través del programa televisivo, la enseñanza del ELE (español como lengua extranjera) en Serbia podría tomarlo como un recurso más en la programación y planificación de clases.

La atención de este artículo se dirige también al modo de adaptación de las formas transglósicas a la traducción serbia: ¿qué rasgos se mantienen en la versión transglósica?, ¿cuáles se pierden o modifican?, y otros aspectos de interés.

En cuanto a la metodología, después de revisar los materiales necesarios para que el análisis se llevara a cabo, vimos que los patrones de la alternancia se iban repitiendo y al final decidimos incluir 6 episodios de cada serie al azar para extraer la muestra significativa de las prácticas bilingües.

El concepto teórico clave de esta investigación es el de *translanguaging*, visto como un enfoque innovativo en el aula de lenguas extranjeras que favorece e integra el plurilingüismo y pluriculturalismo del alumnado en todas las prácticas de clase (v. García 2009; García, Wei 2014; Otheguy, García, Reid 2015; Baker, Wright 2017). Dado el contexto global social en el que nos encontramos, las mencionadas prácticas de *translanguaging* deben ser entendidas como algo inherente a muchas personas de nuestro alrededor y a muchos de nuestros alumnos. Aunque en España el *translanguaging* ya se reconoce bajo el término «translenguar» (v. Fuster 2022: 38) o «translenguaje» (v. Milletorp 2021: 6), nosotros hemos optado en este trabajo por el término inglés por su mayor transparencia en los círculos científicos internacionales.

El análisis de las prácticas de *translanguaging* nos lleva también al concepto de pluricompetencia, definido por el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002), ya que en muchos de sus aspectos la pluricompetencia se refiere a la visión dinámica de las prácticas de activación de todos los repertorios lingüísticos que un individuo posee a la hora de comunicar algo (Gutiérrez Rivilla 2004: 635–636). Adicionalmente, en el *Volumen Complementario* del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2020: 35) sostienen que el enfoque actual en el aula de segundas lenguas se basa en lo que el alumno «puede hacer», como definición de aspectos de pericia. Si tomamos el plurilingüismo como punto de referencia, el objetivo de la enseñanza de idiomas entonces es determinar lo que los alumnos pueden expresar con su repertorio plurilingüe, y no los fallos detectados en comparación con el repertorio lingüístico de un hablante nativo idealizado. Asimismo, el «entendimiento pluricultural» como uno de los objetivos de las actividades de mediación y comunicación supone el desarrollo de «la capacidad para afrontar la “otredad” con el fin de identificar las similitudes y diferencias» (Consejo de Europa 2020: 127).

Por último, nuestra atención se dirige también al cuestionamiento de las características de la enseñanza temprana de lenguas extranjeras y, a partir de ahí, a la adecuación del uso de español en las dos series como andamiaje para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

2. EL TRANSLANGUAGING

El término *translanguaging* se va consolidando a finales del siglo 20 y a principios del siglo 21 y se extiende rápidamente en los círculos científicos de diferentes países. La consideración del fenómeno de translanguaging se puede trazar desde los primeros trabajos de Gumperz (1964: 139), definido como «*integrated linguistic repertoire*», hasta llegar a ser visto como un tipo de prácticas sociales entre los bilingües, como una manera auténtica y dinámica de comunicación entre los individuos, familias y comunidades bilingües o un «bilingüismo dinámico» (García 2009, 2012). En sus consideraciones del tema, Baker y Wright (2017) destacan que el término «bilingüismo» no entiende el dominio *total* de dos o más idiomas.

Aunque hay aparentes similitudes entre el cambio de código, arraigado en el estructuralismo, y el fenómeno de translanguaging, que pertenece a la era posestructuralista, el enfoque psicológico, sociocultural y pedagógico es muy diferente. En el translanguaging «las gramáticas mentales de los bilingües son colecciones de rasgos estructuradas pero unitarias, y las prácticas de los bilingües son actos de selección de rasgos, no de cambios de gramáticas» (Othegay, García, Reid 2015: 281). Desde el punto de vista sociolingüístico, la comprensión de translanguaging está basada en la idea de que las determinadas lenguas son objetos sociales, no lingüísticos. Mientras que «el idiolecto de un individuo particular es un objeto lingüístico definido en términos de rasgos léxicos y estructurales, la lengua nombrada de una nación o grupo social no lo es» (Othegay, García, Reid 2015: 282). Los dos idiomas de cualquier persona bilingüe existen solo desde la perspectiva externa y desde su propia perspectiva interna, solo existe su repertorio idiosincrático, de ahí que el translanguaging se pueda definir como «el despliegue del repertorio lingüístico completo de un hablante, sin tomar demasiado en cuenta las fronteras que separan una lengua nombrada de la otra, fronteras que han sido definidas social y políticamente» (Othegay, García, Reid 2015: 283). Por último, según las palabras de García (2012: 355), «el translenguar no es simplemente la adaptación pasiva a una o dos lenguas autónomas o estándares, sino el surgir de prácticas lingüísticas nuevas y complejas, producto de la mayor representación de los hablantes en un mundo globalizado».

A partir de la primera década del siglo 21 el translanguaging ha llegado a cuestionarse como una nueva pedagogía multilingüe y se iba reflexionando principalmente sobre las técnicas de instrucción lingüística y sobre la interacción en el aula (alumno-alumno y profesor-alumno) (v. Cummins 2019; Facciani 2019:

3). La idea era que los aprendices plurilingües de L2/LE no empezaban desde cero y que ya tenían experiencia en el aprendizaje de idiomas en la que se podían apoyar, así que los profesores podían ayudar a los aprendices a usar esos preconocimientos hasta el máximo. También, varios estudios (v. Haukås 2016) mostraron que había un mayor número de profesores interesados en desarrollar un enfoque multilingüe en la enseñanza de idiomas, en el que los idiomas de fondo («*background languages*») del alumno serán usados como uno de los recursos. Este nuevo enfoque pedagógico es especialmente relevante en los entornos que están interesados en el desarrollo lingüístico e intelectual de los estudiantes bilingües, así como en comunidades minorizadas involucradas en el mantenimiento de la lengua y esfuerzos de revitalización (v. Filipović 2017).

Así, el *translanguaging* pedagógico se podría definir como un enfoque teórico e instruccional orientado hacia el plurilingüismo y pluriculturalismo, tomando como puntos de referencia la concienciación lingüística del alumno, las estrategias del aprendizaje de idiomas y el uso de idiomas de fondo, todo con el fin de ayudar a los alumnos a aprender un nuevo idioma de una manera más eficaz, activando todos los preconocimientos de su repertorio plurilingüe (Cenoz, Gorter 2021: 43). Este enfoque suaviza y ablanda las fronteras entre las lenguas de ahí que los estudiantes puedan aprovechar la totalidad de su plurilingüismo, siendo capaces de satisfacer las necesidades globales, nacionales y locales de un mundo necesariamente transglóbico (García 2012: 370).

El *translanguaging*, como concluyen Otheguy, García y Reid (2015: 306), «ofrece una alternativa epistemológicamente diferente, basada en el idiolecto de cada estudiante, y con el potencial de expandir y liberar todos los recursos lingüísticos y semióticos de los estudiantes». El *translanguaging* iguala el campo de juego, dando a los estudiantes bilingües [...] «la oportunidad de aprender y crecer mientras disfrutan de los beneficios intelectuales y emocionales de todos sus propios recursos lingüísticos» (Otheguy, García, Reid 2015: 306).

Ahora bien, presentadas las posturas sobre un enfoque de enseñanza de idiomas para el siglo 21 y dentro de un contexto plurilingüe, pasamos a reflexionar sobre la enseñanza de idiomas destinada a los niños en edad temprana y en una era necesariamente digital.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA TEMPRANA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Antes de pasar al análisis de las formas translingüísticas encontradas en el corpus y los contextos en los que se envuelven, hace falta reflexionar sobre las

características del aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas. El enfoque orientado a la enseñanza de idiomas para niños y jóvenes sostiene una metodología activa, comunicativa, lúdica y enfocada a la acción (juegos, dramatizaciones, música, dinámicas de movimiento), gracias al cual los más jóvenes aprenden un idioma extranjero de un modo natural y prácticamente inconsciente (Pisonero del Amo 2004: 1280). Desde la perspectiva del alumno, una enseñanza motivadora, o sea, «de calidad, útil, creativa, que fomente la participación de los alumnos y los lleve al éxito didáctico», supone recursos, materiales didácticos y actividades versátiles, variados y adecuados al contexto educativo específico (Pisonero del Amo 2004: 1280). Teniendo en cuenta las características cognitivas, mentales y psíquicas de los niños de edad temprana para el aprendizaje de idiomas extranjeros, Cvetković (2019) destaca que los niños de edad muy temprana, de 3 a 7 años, desarrollan con facilidad las destrezas orales usando diferentes técnicas, y a continuación explica las características de los aprendices muy jóvenes:

Very young learners learn pro-actively, they understand quickly, and enjoy every novelty or fun game in class. In addition, they are inquisitive, very eager to experiment and they are inclined to try things repeatedly until they master them. (Cvetković 2019: 333)

Cuando hablamos de las pautas concretas para la enseñanza de idiomas extranjeros a niños, se recomienda hablar de lo cotidiano y experiencial, para que los niños se enganchen con cualquier tarea que se les proponga. Asimismo, habrá de incluir rutinas y repetición como herramientas clave, despertar su imaginación y durante todo el proceso mantener la actitud positiva y lúdica (v. Pisonero del Amo 2004). Justamente por eso una serie o un dibujo animados presentan una fuente ideal de exponer a los niños a palabras y frases de un idioma extranjero, lo que presenta innumerables ventajas, tanto lingüísticas como cognitivas o socioculturales. Fairclough (2003) sostiene que justamente a través de los programas para niños la variedad lingüística de los bilingües de inglés y español en Estados Unidos, iba entrando en la televisión.

La cuestión que se nos plantea ahora es cómo diseñar una clase que incluya las prácticas translingüísticas y cómo promover la interacción e inclusión de todo lo que el alumnado conoce individual- y comunitariamente. La respuesta habrá que buscarla cada uno en su ámbito educativo específico porque son numerosas las posibilidades. Lo bueno es que, en nuestro entorno educativo, en el año 2019, la organización que lleva la Graduación internacional haya incluido las prácticas translingüísticas en la programación de la escuela primaria porque, como se

explica, estas apoyan al proceso de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, especialmente en las primeras fases del aprendizaje (Dimitrijević 2023: 89). De cualquier modo, este tipo de enseñanza que incluye prácticas de translanguaging debe considerarse como un aspecto enriquecedor del aprendizaje, y dado que ya tenemos el material hecho en los programas televisivos, muy llamativo y variado, habrá que incorporarlo en las clases del ELE.

4. LA PRESENTACIÓN DEL CORPUS

La serie animada *Santiago of the Sea* es producida bajo la responsabilidad de *Walsh Valdés Productions* (2020-21) por parte de tres creadores, de los cuales el primer autor es el portorriqueño Niki López, quien tenía como inspiración el encanto del mundo caribeño de su infancia. Este hecho le llevó a crear un programa para niños que al lado del inglés incluye el español y la cultura latinoamericana y caribeña. Esta tendencia a prácticas translingüísticas es esperada dado el origen del creador de la serie, y confirma la opinión de Poplack (1980: 608) de que la actitud positiva hacia la identidad portorriqueña implica más prácticas bilingües inglés-españolas.

En la determinación del género de la serie se apuntan «acción, aventura y educación», con que se ve predeterminada la intención didáctica de este programa para niños. Los personajes de la serie son los piratas protectores de la Isla Encanto: el capitán Santiago, su rana mascota Kiko, el primo Tomás y su amiga sirena Lorelai.

Los seis episodios que hemos tomado como corpus de *Santiago of the Sea* son los siguientes: (1) *Super frío*, (2) *El caballito de mar de Troya*, (3) *El catalejo mágico*, (4) *La piedra de la vida*, (5) *La maldición del falcón del oro*, e (6) *Isla de cosas perdidas*.

En cuanto a la serie *The Casagrandes*, desde el año 2019 hasta el 2022, se produjeron 70 episodios divididos en 3 temporadas. La serie fue producida por varios autores, algunos de ellos de origen latinoamericano. *The Casagrandes* sigue a Ana Ronalda Santiago llamada Ronnie Anne, una niña de 11 años que se muda a la gran ciudad en Estados Unidos con su mamá María y su hermano mayor Roberto llamado Bobby para vivir junto a su familia mexicanoamericana multigeneracional (los abuelos Héctor y Rosa, los tíos maternos Carlos y Frida, los primos Carlota, CJ, Carl y Carlitos). Los Casagrandes son una familia muy arraigada a sus tradiciones mexicanas (festividades, música, comida, modo de vestirse): tienen como mascota a un perico llamado Sergio y a un perro llamado Lalo, se divierten viendo la lucha libre, celebran el Día de los Muertos, etc.

Los episodios de la serie *The Casagrandes* que hemos analizado pertenecen a la primera temporada y abarcan los siguientes títulos: (1) *Húndete o nada*, (2) *Frío*, (3) *El horóscopo*², (4) *El Secreto*, (5) *Operación papá*, y (6) *Adiós pajarito*.

A continuación, analizamos las formas transglósicas que encontramos en las dos series con la intención de reflexionar sobre su función comunicativa y su rentabilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera en las edades tempranas.

5. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE TRANSLANGUAGING

Desde la perspectiva lingüística, se han reconocido diferentes manifestaciones de alternancia de código en el sentido amplio de Fairclough (2003) y Sayer (2008), distinguiendo entre (1) préstamos léxicos, (2) extensiones semánticas, (3) calcos y (4) alternancias de código en el sentido estricto, interracional e intraracional. Sin embargo, aparte de la clasificación mencionada, a la cual acudimos parcialmente, lo que nos interesa es la función comunicativa de las formas transglósicas, porque ese hilo comunicativo es justamente algo que atrae al espectador a negociar significados y a participar en el espectáculo bilingüe. Así, retomando la perspectiva de los aprendices del español como lengua extranjera nuestra clasificación de las prácticas bilingües serbio-españolas ha incluido saludos, órdenes, expresiones de afirmación, de sorpresa y de rechazo, valoraciones, actitudes, invitaciones, apelativos, entre otros. Adicionalmente, analizamos los nombres propios (antropónimos, topónimos) y los culturemas, los que junto con otros recursos translingüísticos sirven al aprendiz a involucrarse fácilmente en el mundo hispano y en su pluriculturalismo.

5.1. Las prácticas de translanguaging en *Santiago of the Sea*

Partiendo de las funciones comunicativas y sus correspondientes exponentes funcionales que se encuentran en el inventario de las funciones comunicativas del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2000) para los niveles A1-A2, de la serie *Santiago of the Sea* hemos podido extraer muchos ejemplos de translanguaging que se adecuan al mencionado inventario. A continuación presentamos los ejemplos extraídos del corpus con la intención de presentar la

² Se trata de un juego de palabras que consiste en la composición de las palabras *horror* y *horóscopo*.

diversidad de las formas transglósicas en la serie, sin entrar en el análisis cuantitativo de ocurrencias.

Entre las expresiones que tomamos del corpus se encuentran muchos exponentes de la función «relacionarse socialmente», la cual se incluye dentro de los saberes socioculturales (saludar y responder al saludo, despedirse, dirigirse a alguien, presentar a alguien y responder a la presentación, agradecer, disculparse, felicitar, dar la bienvenida, etc.). Los ejemplos son los siguientes: saludos y despedidas (¡HOLA!³; ADIÓS, Boni; PIRATAS, ¡AJOY!), agradecimientos (¡MUCHAS GRACIAS, CAPITÁN!; GRACIAS, CANGREJITOS; GRACIAS, *mornari, ne bi to moglo bez vas; Hvala što ste spasili sva ta blaga.* –¡DE NADA!), presentaciones (*Legendarni džinovski zlatni morski konj!* ¡EL CABALLITO DE MAR!; ¡EL CATALEJO MÁGICO!; ¡LA PIEDRA!).

Asimismo, en el corpus abundan exponentes de la función de «expresar opinión, actitud y conocimientos» y la de «expresar gustos, deseos y sentimientos», (expresión de intereses, aversiones, preferencias, planes, deseos, estados de ánimo, etc.). En la forma de enunciados exclamativos encontramos las siguientes expresiones de admiración, confirmación y valoración subjetiva (*Šta kažeš na malo morske trave?* –¡PERFECTO!; ¡ESTUPENDO!; ¡BIEN HECHO, MI HIJO!; ¡QUÉ MARAVILLOSO!; ¡QUÉ BELLO!; ¡QUÉ LINDOS!; ¡QUÉ INCREÍBLE!; ¡QUÉ MAGNÍFICO! *Stvarno veličanstveno!*; *Dobra šala, Boni,* ¡QUÉ CÓMICA!; ¡QUÉ EXTRAÑO! *Ne pokazuje ni u jednom smeru!*; ¡QUÉ BUENA SUERTE! *Nesreća je nestala,* CHICOS!). Asimismo, encontramos expresiones de sorpresa e interjecciones (¡CARACOLES! *Mora mi!*; ¡AY, AY, NO!). Por semejante, se evidencian las prácticas transglósicas de confirmación, de pedir y dar opinión (*To donosi nesreću!* ¡ES MALA SUERTE!; ¡CLARO! *To ima smisla!*; *Šta misliš, ABUELO?* –*Stvarno je razbijen.* ¡FINITO, KAPUT, ROTO!). Este último ejemplo demuestra perfectamente el carácter plurilingüe y mediador de estas prácticas comunicativas ya que tiene incluida la palabra *KAPUT*, un préstamo lingüístico del alemán.

La función comunicativa de «influir en el interlocutor» está presente a través de muchísimas órdenes, instrucciones, peticiones de ayuda, de permiso y de favor (¡ADELANTE!; ¡FUERA!; ¡A LA AVENTURA! ¡VAMOS, PIRATAS!; VÁMONOS, MI HIJITO; VÁMONOS, *idemo!* *Uhvatimo morskog konjića!*;

³ Para destacar las palabras en español, en los ejemplos que presentamos a continuación las palabras en español se dan en MAYÚSCULAS.

Zabava nek' počne, ¡VAMOS A LA FIESTA!; BRAVO⁴, ¡SUBE!; BRAVO, ¡GIRA!; ESPADA, ¡BRILLA!; ESPADA, ¡FUERZA!; ABUELO, ¡MIRA!; *Odmah stani*, POR FAVOR; *Pazite*, CUIDADO; SÍGUENOS; AYÚDENME; SÍGANME; VENGAN; MIREN, *pronašli smo Ostrvo izgubljenih stvari*; ¡MI ESPADA, LORELAI!; ¡TRANQUILO, SOCIO!; *Hajde*, AMIGOS! ¡DALE!, ¡DALE!, ¡DALE!). Igualmente, encontramos en el corpus varias expresiones de propuestas, sugerencias, ofrecimientos, invitaciones, advertencias, consejos, aprobaciones (*Jesi li dobro?* –SÍ; ¡AHORA SÍ!; *Bojiš se pauka?* –SÍ, ES VERDAD; ¡ESO! *Hvala, drugar!*; ¡ESO! *Gitara mi je naštimovana!*; –¡VALE!; ¡ES MÍO! *Taj mač je moj!*; LA PIEDRA *je u trupu broda*. RATONCITA, *brže!*; *Koja je moć LA PIEDR-e?* –¡NO IMPORTA!; *Možda deka može da ga popravi?* – BUENA IDEA, PRIMO; *Vreme je za ubrzavanje* - ¡TRES, DOS, UNO!). Luego, algunas formas de rechazo se evidencian también en el corpus: ¡AY, AY! ¡NO!; ¡NUNCA! *Ja ću da pronađem izlaz i to sam samcijat!*; *Boni, moraš da vratiš LA PIEDR-u!* –MI PIEDRA? A ne, ¡ADIÓS!).

Los interrogativos son frecuentes en la serie y corresponden en general a la función de «dar y pedir información o confirmación» (¿QUÉ ESTÁ PASANDO?; ¿QUÉ, QUÉ?; ¿EN SUS MARCAS? ¿LISTOS?; ¿VALE?; –*Ta stvar je letela?* ¿DE VERAS?).

Los apelativos normalmente acompañan a los enunciados exhortativos, como hemos visto más arriba presentando las órdenes, pero también nombran a las personas o cosas a las cuales se dirige el hablante (ABUELO; MI HIJA; *Avantura nas čeka*, AMIGOS; PIRATAS, ¡AJOY!; *Idi po njih*, CAPITÁN; CAPITANA, *zar ne bi trebalo da usporimo?*; *Dobro*, NIÑOS, *zatvaramo muzej*; RATONCITOS, *zaplovimo!*; RATONCITA, *brže!*; ¡GATITOS!; PRIMO, *stani, pašćeš!*).

En todos los episodios analizados hay una o varias palabras clave que se repiten en español y así se consigue la fijación del significado y de la forma: EL CABALLITO DE MAR *gubi svoje zlato*; *Led napadamo sa MI ESPADA*; ¡*Estupendo!* ¡TESORO! *Hej, vrati mi ga!*; *Danas je CARNAVAL*; *Pre nego što uništi CARNAVAL*; *Proglašavam početak CARNAVAL-a*; MI GUITARRA, *raštimovala se!*; EL COMETA, *moj omiljeni zmaj!* *Koja je moć LA PIEDR-e?* – ¡NO IMPORTA! LA PIEDRA *je zaštićena zamkama*; ¡CATALEJO!; ¡FALCÓN!).

Al lado de todo lo expuesto arriba, lo que caracteriza esta serie animada es la intención explícita didáctica e invitación para repetir las formas en español y así participar en el espectáculo. Las repeticiones se dan generalmente dos o tres veces:

⁴ *Bravo* es el nombre del barco de Santiago de los Mares.

Moj mač mora jače da svetli. **Recite:** ESPADA, ¡BRILLA MÁS! ¡OTRA VEZ! ESPADA, ¡BRILLA MÁS! ESPADA, ¡BRILLA MUCHO MÁS!; **Recite morskog konjiču:** RÁPIDO. **Recite:** MÁS RÁPIDO; *Kad vidite pukotinu,* **recite:** ¡BRINCA! **Još jednom:** ¡BRINCA!; **Recite Tomasu:** TOCA LA GUITARRA).

Los topónimos y los antropónimos en esta serie se dan generalmente en español (ISLA ENCANTO, ISLA DE LAS TORTUGAS, ISLA CALAVERA, LA CHISPA; ESCARLATA, ENRIQUE REAL DE PALACIOS, SANTIAGO DE LOS MARES). Ahora bien, cuando hablamos de las adaptaciones morfológicas al serbio, en esta serie son los nombres propios o denominaciones de las palabras temáticas del episodio los que obtienen los morfemas flexivos serbios: *Posado*, u LA CHISP-u!; *Staću na kraj toj zabavi* EL ENCANT-a; *Pripada teritoriji* ISLA ENCANT-a; *Kiko, ostaćemo ovde u* LA TISB-i gde je lepo i suvo; *Na vrhu* ISLA CALAVER-e?; *Ipak ću ja da uzmem* LA PIEDR-u!, *Koja je moć* LA PIEDR-e?, etc. No obstante, se registran los casos sin flexión (*Nešto nije u redu u* MUSEO MARIMAR; ISLA CALAVERA, *stižemo!*) de ahí que los aprendices puedan enterarse de la variante original. En este sentido, las prácticas interoracionales son más apropiadas para el aprendizaje del ELE porque se muestran en la forma en la que se encuentran originalmente en español y no sufren las marcas flexivas del serbio.

Al final, aprovechamos nuestra posición de analista para sugerir a los responsables del doblaje en estas series que presten más atención al modo de pronunciar palabras en español, porque en algunos casos se cometen errores de pronunciación, por ejemplo el acento equivocado (*Ne zvao se ja* ENRIQUE REAL *PALACÍOS treći!), la confusión entre el fricativo interdental español [Ø] y el africado dental serbio [c], o entre el lateral alveolar [l] y el palatal [ɮ] (*CABALlITO en vez de CABALLITO).

5.2. Las prácticas de translanguaging en *The Casagrandes*

Si empezamos el análisis con la canción introductoria de la serie *The Casagrandes* se da a conocer un ambiente pluricultural caracterizado por las correspondientes prácticas translanguísticas:

«U gradu ovom velikom mnogo nas ima, svaki dan je ovde meni omiljeni DÍA,
porodična radnja naša je to, hrana, smeh i MUCHO AMOR!
TÍOS, ABUELOS, rođaci mnogi, ljubimci, AMIGOS-i moji,
mi svi smo familija!

Svi su nam dani baš zabavni kad si sa CASAGRANDES, ¡MUCHA VIDA!

CASAGRANDES, ¡BIENVENIDA!, CASAGRANDES, ¡MUCHA RISA!
CASAGRANDES, *naša porodica!*»

En la serie *The Casagrandes* se repiten con frecuencia los apelativos de los miembros de familia, a veces usados como hipocorísticos, como se puede ver en los siguientes ejemplos: *Ali, MI HIJA, obuci ovo, to je opasno!*; *To ne postoji, MI HIJO!*; *Uđi, MI HIJITO!*; *Ne brini, ABUELA!*; ¡TÍO CARLOS!; *MIS NIETOS, imam iznenađenje!*; *NIÑOS, klime su skupe; Razumem, PRIMO; FAMILIA, u čast otvaranja bazena...; Ej, ej, ej! Ne sviđa mi se taj ton, SEÑORITA!*; *U velikoj si nevolji, JOVENCITA!*; *Dobro, RANITA; Hvala, CHURRA!*; *Ne brini, MI AMOR!*; *AY, MI VIDA, voleo bih, ali mi posao ne dozvoljava; Ne, SEÑOR POLICÍA, njegovo perje je mnogo lepše).*

La función de «relacionarse socialmente» se evidencia a través de varios exponentes entre los saludos y despedidas (¡BUENOS DÍAS, AMIGOS!; ¡BUENAS TARDES, FAMILIA! ¿CÓMO ESTÁN?; HOLA, *doktore Santiago!*; ADIÓS, *petice, HOLA, devojčice!*). Asimismo, se encuentran los exponentes de la función reguladora, que se dan normalmente primero en serbio y luego se repiten en español (*Uđite svi u bazen! TODOS EN EL ACUA!*; ¡ESPERA! *Stanite!*), o se supone que el aprendiz puede inferir el significado del contexto mismo (SIÉNTATE, *ne budi nepristojna!*; DIME, MI HIJA. *Nadao sam se ovim razgovorima; AYÚDAME, MI AMIGO!*; ESPERA, *stanite!*; *Ulazi u auto!* ¡ÁNDALE!; AY, PERDONEN, *sigurno je do toliko ukusne hrane u jednom naselju!*). Los enunciados interrogativos se registran también en las prácticas translingüísticas del corpus y corresponden a las preguntas básicas de presentación y de ubicación (FAMILIA, ¿CÓMO ESTÁN?; *SERGIO, ¿DÓNDE ESTÁS?*).

Adentrándonos en el análisis, se dan a conocer las expresiones de valoración, aprobación y sentimientos (¡QUÉ CALOR! *Napolju je vruće kao u rerni, a tek je 9 ujutro!*; ¡BUENÍSIMO!; OOO, ¡QUÉ GUAPO!; *Serdo nije kriv, POBRECITO, menja perje; Molim te, vrati nam našu pticu, LO EXTRAÑAMOS MUCHO*); luego, las expresiones de opinión (*Mislim da sam slomio PATITO!*; *Danas ćeš pronaći sudbinu. ¡ES TU DESTINO!*; *MI PAPÁ ESTÁ SANO zahvaljujući vama!*); afirmaciones (*Stvarno? –SÍ, prekoračićemo kućni budžet, ali samo ovaj put!*); y, por fin, exclamaciones (AY, ¡MI OJO!).

En la serie *The Casagrandes* los nombres que comúnmente obtienen las marcas flexivas serbias son los nombres de los miembros de la familia o algo que se pertenece a la familia, por ejemplo: *Moram da pomognem ABUEL-u!*; *Idem da kažem ABUEL-i da ću ostati ovde dok ne nađem stan;* *ABUEL-ina pitanja!*; *Dosta dugo nisam video tvoje ABUELITOS-e; Vreme je za čišćenje ispred MERCAD-a.*

Es interesante notar la aparición de un conector discursivo que se da en español (PERO, MIRA, *mogao bih da pitam šefa o tome*).

En cuanto a los nombres propios, en la casa *The Casagrandes* no se registran topónimos de origen hispano, pero lo que abunda son los antropónimos hispánicos, a veces acompañados por su variante «americanizada»: *Ana Ronalda* llamada «*Ronnie Anne*», *Roberto* llamado «*Bobby*», *Carlota*, *Carlos* llamado «*CJ*», *Carlino* llamado «*Carl*», *Carlitos*, *Héctor*, *Rosa*, *Lalo*, etc. A esta lista se puede añadir el nombre del vecino de los Casagrandes, *Vito*, quien es de procedencia italiana, y también el nombre del perico de los Casagrandes, *Sergio*, que se pronuncia a la italiana – /séryo/.

Dado que el vecino de los Casagrandes es de origen italiano, no es de extrañar que de su boca sale el saludo *GRAZIE*. Este ejemplo y los dos nombres que se dan en italiano muestran claramente que el carácter translingüístico y pluricultural de esta serie no abarca solo las prácticas comunicativas en español, sino también las prácticas de otros idiomas, creando un ambiente pluricultural y abriendo paso a todos los conocimientos lingüísticos del alumnado.

Otro rasgo que encontramos y que destaca *The Casagrandes* en comparación con *Santiago of the Sea* es la presencia de los culturemas, principalmente del ámbito gastronómico (*Imam iznenađenje! Hladni PALETAS!*; *MOLE su uskoro spremne!*; *RASPADOS, dođite po ledeni RASPADOS!*; *TAMALES, ¡QUÉ DELICIOSO!*; *Napravila sam ukusne HORCHAT-e; Treba da vidite SEÑORA ALISIJINE LOMOS SALTADOS; Koliko TAQUITOS-a si pojeo danas?*; *Da, to su bili najbolji CHURROS-i koje sam ikada pojela!*; *Serđo, zašto je tvoje perje u mojim HUEVOS RANCHEROS?*; *Opusti se, to je samo GUACAMOLE*). Al lado de estos, en el corpus se evidencia un culturema referido a la vestimenta (*A da, MANTAS! Sve starije gospođe ih nose u Peruu!*). Estos nombres de los platos típicos de los países del habla española presentan una fuente excepcional para ir conociendo el mundo gastronómico hispano.

El análisis lo terminamos resaltando una vez más la necesidad de tener cuidado a la hora de pronunciar las palabras en español para no cometer errores de pronunciación, como se evidencia en algunos episodios de *The Casagrandes*, por ejemplo: *ACUA en vez de AGUA, *VITA en vez de VIDA.

6. CONCLUSIONES

Las prácticas de translanguaging, como hemos podido ver a través de los ejemplos extraídos de las dos series televisivas del canal *Nickelodeon*, *Santiago of the Sea* y *The Casagrandes*, presentan una alternativa epistemológica para las

clases del español como lengua extranjera y ofrecen el potencial de desarrollar y liberar todos los recursos lingüísticos y semióticos de los estudiantes. Aparte de mostrarse como un eslabón lingüístico y sociocultural muy importante, estas prácticas abren el camino hacia lo que el alumno «puede hacer» con su repertorio lingüístico y liberan la enseñanza de idiomas de la imagen idealizada de un hablante nativo. Queda por reflexionar cada uno en su ámbito educativo específico cómo incorporar estas prácticas en las clases del ELE, porque son numerosas las posibilidades.

Otra ventaja del material translingüístico analizado es el hecho de que se trata del material audiovisual de televisión, lo que le convierte en una herramienta muy poderosa en el contexto natural del aprendizaje de idiomas extranjeros y muy apropiada para la enseñanza de idiomas a los más jóvenes. Asimismo, la diversidad de las prácticas translingüísticas con diferentes funciones comunicativas, presentadas en el inventario de las funciones comunicativas del *Plan curricular del Instituto Cervantes* para los niveles A1-A2, confirman la utilidad del material de estas series para la enseñanza de español destinada a principiantes de edades tempranas.

El análisis saca a la luz que en los dos dibujos animados se dan unos lugares comunes de uso del español (apelaciones, denominaciones con un tono personal o familiar, luego órdenes, invitaciones, propuestas, expresiones de sorpresa, de aprobación y rechazo, estados de ánimo, valoraciones, etc.), que se acercan en gran medida a lo que son las propuestas de un método natural, apropiado para enseñar una lengua extranjera a los niños. Así, las rutinas la repetición, la activación de la imaginación a través del contexto y una actitud lúdica llegan a ser herramientas clave del aprendizaje del español en el caso de estos dos dibujos animados y nos encaminan hacia las culturas hispanas.

En cuanto a la adaptación morfológica, en el corpus se registran tanto las formas originarias del español como las formas con marcas flexivas del serbio, dejando espacio a los aprendices para que se familiaricen con la «otredad».

Además, la obvia intención educativa de la serie *Santiago of the Seas*, anunciada desde el principio por parte de los creadores de la serie, se realiza a través de la invitación explícita al público a repetir las prácticas en español, lo que ayuda mucho a atraer a los más jóvenes al español y a mantenerlos en el juego con las repeticiones.

El translanguaging en *The Casagrandes* no cuenta con esa explícita intención didáctica, pero refleja muy bien los contextos de confluencia de las culturas y a través de los culturemas envuelve al espectador en un mundo

pluricultural, lleno de tradiciones hispanas, respeto familiar, convivencia multigeneracional, etc.

Es interesante notar que en las dos series el carácter translingüístico y mediador de las prácticas comunicativas no se mantiene solo en las prácticas en español sino que incluye también las formas translingüísticas de otros idiomas, italiano y alemán, según se muestra en nuestro análisis.

Por último, destacamos que las prácticas translingüísticas, antropónimos, topónimos, culturemas, ambientes y diferentes caracteres de estas dos series matizan maravillosamente un mundo marcadamente plurilingüe e implican una mayor sutileza de lo comunicado en un contexto pluricultural global, lo que justamente lleva al hablante a translenguar, como se deduce del análisis, ¡DALE!, ¡DALE!, ¡DALE!

LITERATURA

- Baker, C., Wright, W.E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging (Elements in Language Teaching)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Acceso 20. 9. 2023. < <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53> >
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, enero de 2021. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Acceso 20. 9. 2023. URL <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf>
- Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice. *Journal of Multilingual Education Research* 9(13). Acceso 20. 9. 2023. URL <<https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>>
- Cvetković, M. (2019). Teaching Language Skills to Young Learners, in *Rano i početno učenje stranih jezika u formalnom obrazovanju*, ur. A. Jovanović, K. Zavišín, Lj. Đurić (Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu): 333–343.

- Facciani, Ch. (2019). Translanguaging: Origins and Development of a Pedagogical Practice, *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education* 16 (7): 1–5.
- Fairclough, M. (2003). El (denominado) Spanglish en Estados Unidos: polémicas y realidades. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 1: 185–204.
- Filipović, J. (2017). Modular Approach to Minority Language Teaching/Learning: Knowledge at the heart of Learning, in *Manjinski jezici u obrazovanju i učenju jezika: Izazovi i nove perspektive*, ur. J. Filipović, J. Vučo (Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu): 379–395.
- Fuster, C. (2022). *Lexical Transfer in Pedagogical Translanguaging. Exploring Intentionality in Multilingual Learners of Spanish*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford, UK: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2012). El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos, in *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*, ed. D. Dumitrescu (New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española): 353–373.
- García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66 (6/2): 137–153.
- Gutiérrez Rivilla, R. (2004). Directrices del Consejo de Europa: El Marco común europeo de referencia, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, ed. J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (Madrid: SGEL): 619–643.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13 (1): 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Milletorp, E. (2023). *Estrategias del Translenguaje Pedagógico. Uso y eficacia en las aulas del ELE en Suecia*. Tesina. Växjö: Universidad de Linneo. Acceso 25. 9. 2023. <<https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1765518/FULLTEXT01.pdf>>
- Otheguy, R., García, O., Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3): 281–307.

- Pisonero del Amo, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, ed. J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (Madrid: SGEL): 1279–1302.
- Poplack, Sh. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18: 581–618.
- Sayer, P. (2008). Demystifying Language Mixing: Spanglish in School. *Journal of Latinos and Education* 7 (2): 94–112.
- VV. AA. (2000). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, 3 vols. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Димитријевић, С. (2023). *Утицај абдуктивног начина размишљања на учење вокабулара страног језика*. Докторска дисертација. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет [Dimitrijević, S. (2023). *Uticaј abduktivnog načina razmišljanja na učenje vokabulara stranog jezika*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet]
- Хорњак, С. (2017). *Филм у настави шпанског језика*. Београд: Задужбина Андрејевић [Hornjak, S. (2017). *Film u nastavi španskog jezika*. Beograd: Zadužbina Andrejević]

Gorana G. Zečević Krneta
Univerzitet u Kragujevcu

TRANSJEZIČKA KOMUNIKATIVNA AKTIVNOST U CRTANIM FILMOVIMA NA NIKELODEONU I NJEN ZNAČAJ ZA RANO UČENJE ŠPANSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Sažetak

Televizija nas može odvesti u neke druge svetove, vremena i dimenzije a da ne mrdnemo iz fotelje! Ovog puta televizijska avantura nas je odvela do drugog jezika, španskog, koji se pokazao kao važna jezička i sociokulturna karika u televizijskim sadržajima namenjenim deci na kanalu Nickelodeon. Zajedno sa likovima, zapletom i ambijentom u crtanim filmovima *Santjago od Mora* i *Kasagrandes*, transjezička komunikativna aktivnost savršeno dočarava dvojezični i plurikulturni svet predstavljen u dve pomenute serije za decu, a ujedno predstavlja i značajan resurs za ranu i početnu nastavu španskog kao stranog jezika. Ostvarujući se kroz ponavljanja, naredbe, pozdrave, apelative, kontekstualizovane primere, kultureme i eksplicitne pozive na učešće u programu, transjezička komunikativna aktivnost podstiče decu da odgonetnu značenja, izgovore iskaze na španskom jeziku i da razmisle o drugom jeziku i njegovoj kulturi, pružajući im na taj način mogućnost da

postanu aktivni i autonomni učesnici u procesu ranog ovladavanja španskim jezikom, a možda i doživotnog.

Ključne reči: transjezička komunikativna aktivnost, plurikompetencija, sociokulturna kompetencija, španski kao strani jezik, srpski, crtani film, rano učenje španskog jezika, *Nikelodeon*

Recibido: 15. 10. 2023.

Aceptado: 2. 2. 2024.