

Trabajo Fin de Máster

**El uso de la L1 y el *translanguaging*
como estrategias de aprendizaje en
aulas multilingües**

Estudiante: Paula Raquel Moisés Díez

Tutor/Tutora: Magdalena Romera Ciria

Especialidad/ Espezialitatea: Lengua Castellana y Literatura

Junio, 2023

RESUMEN

La totalidad del alumnado escolarizado en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca habla al menos dos lenguas. Numerosos estudios sobre el bilingüismo y la educación bilingüe revelan que los alumnos/as bilingües mejoran su aprendizaje cuando pueden acceder y trabajar con todo su repertorio lingüístico. Asimismo, se ha destacado la influencia que tiene la lengua materna o (L1) en la adquisición de nuevas lenguas, como mecanismo de pensamiento y para la construcción de significado en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la comunidad educativa afronta la necesidad de proporcionar una enseñanza en igualdad de condiciones al alumnado alófono recién incorporado, el cual debe prescindir de su lengua materna en el proceso de aprendizaje, renunciando así al medio por el cual procesamos el pensamiento y el conocimiento.

El presente estudio analiza el uso y la implicación de la L1 del alumnado alófono como estrategia de aprendizaje dentro del aula ordinaria de lengua castellana en la etapa de secundaria. Las entrevistas individuales semi-estructuradas nos han permitido conocer y analizar las estrategias que emplean para la comprensión de los conceptos y el aprendizaje.

Los resultados obtenidos confirman además de un uso frecuente dentro del aula, la importancia que adquiere la L1 en el proceso de adquisición de la lengua castellana. Finalmente, se sugiere el uso de la estrategia pedagógica *translanguaging*, que contempla la diversidad dentro del aula y atiende las necesidades que las aulas multilingües presentan.

alumnado alófono; L1; estrategias de aprendizaje; *translanguaging*; multilingüismo

ABSTRACT

All the students enrolled in the educational system of the Basque Autonomous Community speak at least two languages. Numerous studies on bilingualism and bilingual education reveal that bilingual students improve their learning when they can access and work with their full linguistic repertoire. Furthermore, the influence of the mother tongue or (L1) in the acquisition of new languages has been highlighted as an instrument of thought and for the construction of meaning in the learning process. In this framework, the educational community faces the need to provide teaching on equal terms to newly incorporated allophone students, who must renounce their mother tongue in the learning process, thus renouncing the way by which we process thought and knowledge.

The present study analyzes the use and implication of the L1 of allophone students as a learning strategy within the ordinary Spanish language classroom in secondary school. Semi-structured individual interviews have allowed us to know and analyze the strategies they use to understand concepts and learn.

The results obtained confirm, in addition to its frequent use in the classroom, the importance that L1 achieves in the process of acquiring the Spanish language. Finally, the use of the pedagogical strategies, like *translanguaging* is suggested, which considers diversity within the classroom and meets the requirements of multilingual classrooms.

allophone students; L1; learning strategies; *translanguaging*; multilingualism

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO	6
1.1 El contexto educativo en la CAV	6
1.2 La enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana como L1 y como L2	8
1.3 Conocimientos lingüísticos del alumnado en el aprendizaje de lenguas	13
1.4 Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado alófono	19
1.5 Translanguaging en la enseñanza de lenguas	22
2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	23
3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	24
3.1 Selección de la muestra	25
3.2 Instrumentos de recogida de datos	26
3.2.1 La observación en el aula	26
3.2.2 El cuestionario para el profesorado	27
3.2.3 La entrevista semiestructurada para el alumnado	29
3.3 Descripción de la secuencia didáctica con estrategias translanguaging	31
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS	35
4.1 Frecuencia de uso de la L1 mediante observación	35
4.2 Actitudes y prácticas docentes plurilingües	37
4.3 La secuencia didáctica con estrategias plurilingües: Las implicaciones del translanguaging pedagógico	45
CONCLUSIONES	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	58

INTRODUCCIÓN

La multiculturalidad que caracteriza nuestra sociedad lleva años siendo evidente en los centros educativos. Aunque la fluctuación de alumnado procedente de otros países pueda variar año a año, la diversidad cultural y lingüística ha dejado hace tiempo de ser categorizada como una excepción, para pasar a ser una característica inherente de nuestra sociedad. Se trata de la singularidad que describe a cada uno de los individuos como único en sus fortalezas, debilidades, aficiones, modelos de aprendizaje y con sus propias experiencias que encarnan su personalidad y participan en su desarrollo. Esto supone que la comunidad educativa se encuentra ante una cuestión en la que intervienen múltiples factores y para la que deben estar provistos de recursos para buscar soluciones efectivas tanto a nivel normativo y formativo como a nivel pedagógico.

El sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), tiene larga experiencia en educación bilingüe dado que tiene dos lenguas oficiales y por tanto, dos lenguas vehiculares empleadas en el ámbito educativo. Por si los factores afectivos asociados al proceso de integración en una nueva sociedad no fueran suficientemente importantes, el alumnado alófono recién matriculado en el sistema educativo vasco debe además enfrentarse al reto de aprender dos lenguas. El éxito del aprendizaje de los contenidos y la formación académica dependen en gran parte de la competencia lingüística que el alumnado alófono recién escolarizado en el sistema educativo adquiera en la lengua vehicular del centro. Todo esto con la carga lectiva y en un espacio de tiempo que a menudo resulta escaso (Cummins, 2001). En relación a esto, los modelos de inmersión lingüística empleados en la acogida del alumnado alófono en los centros de secundaria de la CAV no contemplan en su planteamiento práctico tomar en consideración la importancia que tiene la lengua materna (L1) del alumnado en el proceso de aprendizaje y para el desarrollo de habilidades comunicativas. Mediante esta reflexión no se pretende promover una enseñanza - aprendizaje de todas las lenguas presentes en el centro, puesto que sería inviable. Sin embargo, queremos concienciar a la comunidad educativa del vacío existente en este contexto y de la necesidad de adoptar medidas pedagógicas que permitan solventar de manera eficaz lo que hasta ahora se planteaba como una dificultad ya que a menudo la inmigración plantea numerosas dudas a los docentes acerca de cómo actuar “en un entorno educativo tan complejo y plural” (Bravo, 2014, p. 45).

La lengua en sí misma activa múltiples mecanismos cognitivos que permiten el pensamiento y la memoria y a la vez es el instrumento que hace que esto ocurra. El correcto desarrollo de la competencia comunicativa es por tanto esencial, ya que por un lado se trata del

medio y el objeto de aprendizaje y por otro lado la herramienta que permite el pensamiento a la vez que materializa el aprendizaje y la construcción de conocimientos en el ámbito académico. En este sentido, las investigaciones en psicolingüística aportan resultados significativos sobre la adquisición de lenguas y el desarrollo del bilingüismo. En ellos se insiste en las implicaciones de la L1 en el proceso de aprendizaje de otras lenguas, tal y como menciona García (2012), cuando los estudiantes no entienden la lengua objetivo no hay posibilidad para que el aprendizaje ocurra.

La identificación de un posible aspecto de mejora en la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado alófono recién incorporado ha motivado una reflexión y el presente estudio de investigación, con la intención de responder a la pregunta que guía el estudio sobre el uso y las implicaciones de la L1 en el proceso de adquisición de una nueva lengua.

Esta incógnita nos lleva a suponer que existe un uso de la L1 en el aula, ya sea como medio de comunicación con sus iguales o como estrategia de comprensión. También consideramos posible que la competencia comunicativa adquirida en L1 pueda beneficiar la construcción de un aprendizaje significativo en L2. Tras el periodo de observación y de recogida de datos, planteamos una intervención didáctica para la asignatura de Lengua Castellana. Dicha intervención tiene un enfoque plurilingüe mediante uso de estrategias de *translanguaging* pedagógico, que permiten la interacción entre las lenguas L1 de cada alumno/a y la lengua meta, con las que se pretende propiciar la construcción de significado.

Existen numerosos estudios que prueban los beneficios del acercamiento pedagógico *translanguaging* en contextos multilingües. Si en este estudio los resultados resultan positivos en beneficio del aprendizaje, puede aportar a la comunidad educativa nuevas experiencias sobre las implicaciones del *translanguaging* en el aula. Concretamente puede resultar interesante para abordar la enseñanza de lenguas, pero también de otros contenidos académicos. Esta nueva forma de contemplar y entender las lenguas desde la cognición y no como un constructo social abre las puertas a nuevas estrategias y metodologías de gran interés para la comunidad educativa.

1. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se desarrollan los fundamentos teóricos en los que se basa el estudio realizado. Ya que el centro donde se aborda el estudio está ubicado en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), en el primer apartado se analizarán los modelos educativos vigentes, así como la legislación en torno a la acogida del alumnado migrante en el sistema educativo vasco. Concretamente nos centraremos en la descripción del perfil del alumnado alófono matriculado en la etapa de secundaria. A continuación, se realiza una revisión a los enfoques y métodos tradicionales para la enseñanza de la lengua castellana, así como la necesidad de dirigir la enseñanza hacia un enfoque comunicativo. El tercer apartado se centra en la relación que guardan la L1 y L2, desde la perspectiva de la psicolingüística y los estudios sobre el bilingüismo y el sistema cognitivo. Un cuarto apartado recoge propuestas educativas para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado alófono y concluye una revisión de los estudios realizados en relacionados con el aprendizaje-enseñanza de la lengua.

1.1 El contexto educativo en la CAV

1.1.1 Perfil del alumnado

Salta a la vista la multiculturalidad que coexiste en las aulas de los centros educativos hoy en día. Esta diversidad difiere mucho del perfil de alumnado que hasta hace unas décadas ocupaban las aulas de los centros educativos. Es por tanto comprensible que, si el contexto escolar ha cambiado, las necesidades que el alumnado exige también sean distintas y que a menudo, los métodos hasta ahora útiles dejen de serlo. Esta nueva realidad requiere de nuevos planteamientos, que primero han de ser identificados para poder dar la mejor solución posible. Para conocer las necesidades y poder programar métodos y herramientas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje, es primordial analizar qué perfiles de alumnado procedente de otros países conviven en las aulas de secundaria.

Según los datos proporcionados por el Consejo escolar del Gobierno Vasco del curso 2020-2021, el curso 2017-2018 el alumnado migrante matriculado en la CAV en la etapa de secundaria ascendía a 6.096 alumnos y alumnas, que suponían el 14.6 % del alumnado total. En el mismo informe se establece una diferenciación entre dos generaciones de alumnado inmigrante. Por un lado, el alumnado ya nacido aquí y con ascendencia inmigrante y por otro lado el alumnado nacido en otro

país e incorporado más tarde en el sistema escolar. Éste último subgrupo supone un 9,3% del alumnado de secundaria, mientras que el alumnado con ascendencia inmigrante y nacido aquí supone el 5,3% del total (Consejo escolar de Euskadi, 2022).

1.1.2 Modelos lingüísticos de escolarización

En la CAV son dos las lenguas oficiales; el castellano y el euskera y eso implica el derecho a recibir la enseñanza en ambas lenguas. Para tal fin, el Decreto de 1983 del bilingüismo regulariza los modelos lingüísticos y el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza tal y como hoy se conoce (Decreto 84/2004, s. f.). El sistema educativo vasco consta por tanto de tres modelos lingüísticos de escolarización: El modelo A, donde el castellano es la lengua vehicular, exceptuando la asignatura de lengua vasca y literatura, la que se imparte en euskera. El modelo B por su parte, podríamos considerar lo más cercano a un modelo bilingüe en cuanto al uso de la lengua en la enseñanza se refiere. En este caso, ambas lenguas se emplean como lengua vehicular en las asignaturas. El tercero, modelo D, utiliza el euskera como lengua vehicular exceptuando la asignatura de lengua castellana.

Atendiendo a la distribución del alumnado de secundaria en función del modelo lingüístico, existe una clara tendencia a la matriculación en el modelo D. Según los datos que expone el diagnóstico del sistema educativo vasco del curso 2020- 2021, dentro de la red pública, el 92.2% del alumnado de secundaria está matriculado en el modelo D, mientras que en el modelo B tiene el 4.5% de las matriculaciones de secundaria y el modelo A se mantiene de manera residual con 3.3% del alumnado de secundaria (ISEI-IVEI, 2021). Si observamos al conjunto de alumnos/as extranjeros matriculados en la red pública esta tendencia se repite, con un 77.8% matriculados en el modelo D, 12.2% en el modelo B y un escaso 10% en el modelo A (Gobierno Vasco, 2018). Esto es considerado un logro del sistema educativo vasco para impulsar el uso y la normalización de una lengua minoritaria como el euskera.

En la enseñanza de lenguas, también existen modelos de enseñanza como el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) o método AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) que sitúan las lenguas del centro en el eje del aprendizaje. No obstante, consideramos que estas propuestas si bien pueden ser efectivas en la enseñanza de la lengua vehicular, no contemplan la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas. Los contextos multiculturales aportan

conocimientos, formas de entender la realidad y muchas formas de expresión, que se comparten mediante la lengua. Por tanto, resulta evidente que algo tan fundamental como la lengua debe ocupar un lugar notable en el aprendizaje.

1.2 La enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana como L1 y como L2

Los métodos y enfoques didácticos en la asignatura de Lengua castellana y literatura para la enseñanza de la lengua difieren de las metodologías empleadas en la enseñanza de segundas lenguas. Antes de concretar las diferencias en la enseñanza de la lengua L1 y L2, es preciso definir algunos conceptos relacionados con el contexto que a menudo pueden mezclarse.

Las aportaciones de las teorías sobre el desarrollo del lenguaje proponen una diferenciación entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua, que resulta oportuno mencionar para entender qué enfoque pedagógico adoptan las programaciones didácticas. Atendiendo a la teoría del lenguaje que proponen Krashen y Terrell (2000), la adquisición del lenguaje refiere al proceso cognitivo natural y subconsciente, por el cual adquirimos la capacidad de producir mensajes, es decir, la habilidad lingüística, sin necesidad de ser formados para ello, simplemente mediante la interacción social y un entorno adecuado de exposición, también llamado entorno natural o “natural approach”. El aprendizaje en cambio se define como el proceso de una enseñanza formal, por la cual se desarrolla de manera intencionada la capacidad lingüística de comunicarse en otra lengua o conocer sus normas gramaticales (Krashen y Terrell, 2000).

La base teórico-científica para las investigaciones en lingüística y pedagogía proviene de la corriente constructivista de Piaget sobre el desarrollo humano. En el desarrollo del lenguaje como capacidad inherente al ser humano, debemos atender no sólo al conocimiento adquirido, sino también al conocimiento previo, que será el responsable de estructurar el pensamiento que pueden condicionar el alcance de un aprendizaje significativo. La concreción del concepto de aprendizaje significativo viene motivada tras las investigaciones en psicología de Vygotsky (1985) que reflejan por otro lado la relevancia de las interacciones con el entorno. De esta manera, define la adquisición como el resultado obtenido tras un proceso de negociación y construcción de significado. En este sentido, el desarrollo del lenguaje permite una evolución del pensamiento cada vez más abstracto, que conduce a la formación de conceptos (Dolz y Idiazabal, 2013). La formación de estos conceptos, según Vygotsky (1985), no son el resultado de un proceso memorístico, sino

que ocurre cuando el nuevo concepto interactúa en el sistema cognitivo con los conocimientos previamente adquiridos y el alumno/a consigue ubicar el nuevo concepto en relación con los anteriores, reorganizando y ampliando así su conocimiento en la estructura cognitiva. Este proceso ocurre tanto en la adquisición de L1 como de L2, en definitiva, en cualquier proceso de aprendizaje. Ausubel (2002) define también este concepto como el fenómeno que ocurre cuando un contenido se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con los conocimientos previos del alumno/a. En el ámbito de las lenguas, las conexiones ocurren entre los conocimientos lingüísticos previos, ya sea en esa lengua o en otra. Se pretende por tanto establecer una relación entre las experiencias culturales, intereses personales y las necesidades comunicativas para conectar su propio conocimiento con el entorno social y establecer relaciones que den sentido, utilidad y relevancia a lo que están aprendiendo con la mediación de adultos más competentes que faciliten la reorganización de esquemas mentales y la construcción de significado (Moreira, 2017). En este sentido cabe recordar la relevancia del lenguaje y en concreto de la lengua materna (L1) para el desarrollo de nuestro pensamiento y de nuestra identidad.

1.2.1 La enseñanza de la Lengua Castellana como L1

La tradición pedagógica en la enseñanza de la lengua castellana como (L1) muestra al docente como la figura poseedora del conocimiento y encargado de transmitir al alumnado a través de exposiciones orales o mediante un libro los conocimientos que debe memorizar. Si nos fijamos en cómo define Simard (1997), citado en Abascal et al.(2011) la enseñanza tradicional, podemos observar que la práctica actual en muchas aulas de lengua castellana se parecen mucho a lo descrito como un enfoque magistral de las clases, donde el profesor transmite el contenido que deben aprender, mediante ejercicios repetitivos, análisis gramatical y la memorización de las reglas gramaticales. Esta manera de enseñar la lengua no contempla algo tan vital como la función que cumplen las lenguas que es hacer posible la comunicación, así como tampoco aspectos afectivos o personales que se transmiten mediante el lenguaje, sino que estudia y aplica la lengua como un mecanismo que explica y representa la realidad. Como menciona Gómez (2014), en la enseñanza de la lengua castellana y literatura no se ha empleado el enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo, que son inherentes a la competencia lingüística.

En la actualidad, aunque la modalidad magistral prevalezca, la didáctica de la lengua se desarrolla teniendo en cuenta los avances e implicaciones que las diferentes disciplinas que se ocupan del desarrollo lingüístico, como la psicolingüística o la sociolingüística.

Las programaciones didácticas vienen a cumplir no solo la función de enseñar la lengua, sino que procuran mostrar una dimensión más pragmática de la lengua, tratando de aportar también la dimensión práctica o intencional del lenguaje, es decir, la función comunicativa del lenguaje. En resumen, podemos decir que en la enseñanza de la lengua castellana como L1, la metodología adopta un enfoque más comunicativo que busca la participación del alumnado, el pensamiento crítico y se fija en sus necesidades comunicativas e intereses para desarrollar las competencias lingüísticas.

En este contexto, las propuestas didácticas buscan en los géneros textuales el producto donde poder trabajar todos los aspectos lingüísticos concretos de una lengua que entran en juego en un contexto concreto. Los géneros discursivos comparten elementos identificativos que permiten estudiar las normas gramaticales a partir de la función que cumplen en un discurso, en lugar de estudiarlos partiendo del análisis de oraciones, que hacen posible la participación de los individuos en la vida social (Mosquera y Sánchez, 2015), (Dolz y Gagnon, 2010).

Así como las necesidades del alumnado cambian continuamente, también la realidad en las aulas ha cambiado y donde antes era difícil encontrar un alumno/a que tuviera una lengua materna (L1) diferente a la del conjunto de la clase, hoy es difícil encontrar un centro educativo donde no haya alumnado con diferentes lenguas. En los casos en los que el alumnado recién llegado de su país se matricula en el sistema educativo vasco, los primeros meses transcurren en aulas de inmersión lingüística, donde adquieren de manera intensiva las destrezas necesarias para comenzar a comunicarse de manera oral y escrita. No obstante, las metodologías comúnmente establecidas en la enseñanza de castellano dentro de estas aulas, cubre parcialmente las necesidades de este perfil de alumnado. Villalba y Hernández (2004), citado en Cesteros (2006) mencionan tres aspectos de especial relevancia por los cuales las aulas de inmersión no terminan de superar las necesidades de este alumnado. Por un lado, refiere al planteamiento curricular y argumenta que “los alumnos no acceden de manera adecuada al currículum en una lengua que no dominan[...]no pueden participar en la dinámica del aula durante un largo tiempo y el profesor no sabe cómo adaptar su materia a lo que significa el aprendizaje de una segunda lengua”.

Teniendo en cuenta esta realidad, el enfoque adoptado para la integración del alumnado necesita ser replanteado para poder atender a algunas de las realidades que quizá hasta ahora no se hayan contemplado, así como determinar qué líneas de actuación debe adoptar el profesorado para poder adaptarse a esas necesidades. Como hemos podido comprobar, aunque la inmersión

lingüística pueda ser efectiva y apoyar una mejor integración en el nuevo centro al mismo tiempo que agiliza el aprendizaje de la lengua vehicular, consideramos las conclusiones extraídas en los estudios mencionados una razón suficiente para replantear estos modelos de integración y de inmersión lingüística.

1.2.2 La enseñanza de Lengua Castellana como L2

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) establece las directrices propuestas en el proyecto de política lingüística del Consejo de Europa para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Además, aporta puntos de referencia claros para una evaluación coherente entre instituciones, sectores educativos, regiones y países. Siguiendo las recomendaciones del MCER, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) establece los niveles de referencia para el español que a su vez es empleado como referencia para la reforma de currículos y en la didáctica de las lenguas extranjeras en los centros educativos (Consejo de Europa, 2020).

En este punto, es necesario mencionar que existen pequeñas diferencias, pero significativas, entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua, denominada L2 y la enseñanza-aprendizaje de una lengua, denominada lengua extranjera (LE). En este caso, la distinción de conceptos tiene la respuesta en la sociolingüística y en las interacciones que ocurren durante el aprendizaje entre el alumno/a y la sociedad o el entorno. El aprendizaje de una lengua L2 se da en un entorno donde la L2 es oficial y por tanto, el alumno/a puede interactuar con hablantes nativos de esa lengua. El concepto de aprendizaje de una lengua extranjera en cambio ocurre en un contexto donde la lengua meta no es oficial o no hay posibilidad de interacción con la sociedad en esa lengua. Por tanto, cabe recordar la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua, tal y como Vygotsky et al. (1997) y las investigaciones de Long (1996), Larsen-Freeman et al., (1994), Gass y Varonis (1994) o Wagner-Cough y Hatch (1975) entre otros avalan. Por otro lado, Stern (1983) explica que se requieren unas 5.000 horas de exposición para considerar un buen dominio de la lengua, siempre teniendo en cuenta otros factores como la calidad del input que recibe el alumno/a y la distribución del tiempo de exposición efectiva (García Agustín, 2007). Estas pequeñas diferencias pueden resultar significativas en el resultado de aprendizaje, si no se adapta la metodología al contexto concreto y se sitúa al alumno/a como centro de aprendizaje.

Retomando el contexto sociológico y educativo de la CAV, el sistema educativo vasco se encarga en este caso de establecer las pautas que guían el currículum que a su vez sirven al profesorado para elaborar las programaciones didácticas. A partir de la década de los 70 comienza a

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües

notarse un cambio en el enfoque de la enseñanza de lenguas, que busca el uso activo y contextualizado de la lengua, es decir, la funcionalidad de la lengua y no la enseñanza mecánica de las normas, como objeto de conocimiento ajeno a los fines para los que se aprende (M. V. García et al., 2003). Desde entonces, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas se ha instaurado como principio pedagógico para elaborar las programaciones didácticas que ayuden a desarrollar habilidades comunicativas.

Llegados a este punto, es necesario hacer un inciso y abordar la delimitación del enfoque comunicativo en el que se incide como método para el desarrollo de la competencia lingüística. El enfoque comunicativo se refiere al conjunto de estrategias pedagógicas que pretenden el desarrollo de las destrezas comunicativas, mientras que la competencia comunicativa es la capacidad o habilidad comunicativa que se adquiere, en definitiva, el resultado del proceso de aprendizaje (Canale y Swain, 1996). El concepto de competencia comunicativa, teorizado por Hymes (1972) y posteriormente desarrollado por Canale y Swain (1996), va más allá del conocimiento sobre las normas gramaticales de la lengua. Estos autores establecen los fundamentos teóricos en los que basan su propia definición de competencia comunicativa como una habilidad compuesta por diferentes subcompetencias: gramatical, sociolingüística y estratégica o de comunicación. Por tanto, todos los objetivos se centran en el uso práctico de las lenguas, poniendo así al hablante y al entorno como eje de la comunicación y por tanto, como factor determinante a la hora de diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Desglosando esta clasificación propuesta, la competencia gramatical hace referencia a la capacidad léxica y conocimiento de las reglas morfológicas, sintácticas, semánticas y fonológicas. En cuanto a la sociolingüística, atiende a las normas culturales y del discurso “necesarias para interpretar el significado de los enunciados[...] determinar el grado de adecuación de las reglas socioculturales que se dan en el contexto de interacción” (Canale y Swain, 1996, p. 6). Finalmente se describe la competencia estratégica o comunicativa como las medidas verbales o no verbales que se adoptan y que suplantán las carencias comunicativas relacionadas con las otras dos competencias mencionadas (Canale y Swain, 1996). Coincidimos con la idea de que las tres categorías mencionadas requieren de la misma atención y estudio a la hora de adquirir una competencia comunicativa plena.

Para finalizar, se procede a resumir algunas estrategias y métodos empleados en la enseñanza de lenguas extranjeras, que tal y como el MCER contempla, se enfocan al uso real de la lengua. Considerando la función que cumplen las lenguas, estas estrategias podrían también ser empleadas en la enseñanza de lengua castellana como L1, teniendo en cuenta los

conocimientos lingüísticos y metalingüísticos que poseen. Estas estrategias promueven un uso práctico de la lengua, dejando de lado la enseñanza basada en normas gramaticales y el enfoque analítico (Dolz y Gagnon, 2010). Se requiere por tanto una programación didáctica que contextualice el léxico mediante el uso de materiales reales que puedan reportar aprendizajes reales y significativos para el alumno/a, recursos a los que puedan sacar rendimiento en la vida fuera del aula. Estos requisitos condicionan la consecución de un aprendizaje significativo. En la realización práctica, la didáctica de la lengua ha considerado que los géneros textuales aportan por un lado una contextualización de los fenómenos lingüísticos que ocurren en la lengua meta al mismo tiempo que presentan características comunes a todas las lenguas (Mosquera y Sánchez, 2015). Este recurso didáctico para la enseñanza de lenguas, también defendido por Dolz y Gagnon (2010) y Abascal et al., (2011), resulta útil y efectivo tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la de segundas lenguas o lenguas extranjeras, dando oportunidad de solución “al serio problema de la transferencia de las capacidades adquiridas [...] de un género de texto a otro y de una lengua natural a otra” (Bronckart, 2007, p. 146).

A modo de conclusión, es necesario incidir en que tanto el planteamiento que actualmente se da a las clases de lengua castellana (como L1), como las programaciones didácticas en la etapa de secundaria no contemplan el hecho de que parte del alumnado presente en las aulas aprende lengua castellana como si fuera L1, cuando ésta es la segunda lengua L2. Por eso, es necesario aplicar nuevas formas de enseñanza que realmente sirvan a todo el alumnado para desarrollar en base a sus habilidades, nuevas habilidades comunicativas. No debemos obviar otros factores intervinientes como la motivación o factores afectivos que Gardner (2007) describe o las influencias del contexto descritas en Cenoz (2017; 2019a), entre otras muchas aportaciones.

1.3 Conocimientos lingüísticos del alumnado en el aprendizaje de lenguas

A pesar de vivir en una sociedad globalizada, donde se mezclan en un mismo entorno distintas culturas con sus distintas lenguas y aunque la formación académica se oriente casi de manera exclusiva a formar hablantes bi/plurilingües, la verdad es que el bagaje lingüístico y las destrezas comunicativas del alumnado rara vez se tienen presentes en la enseñanza-aprendizaje de nuevas lenguas. El modelo monolingüe persiste en la enseñanza de lenguas, por el cual se contemplan las destrezas lingüísticas como bloques de conocimiento independientes en cada lengua (Dolz y Idiazabal, 2013).

1.3.1 El bilingüismo en la sociedad y la educación bilingüe

La aportación de la psicolingüística y las teorías cognitivas han servido como base científica en los estudios en torno al bilingüismo, el aprendizaje y la adquisición de lenguas en contextos educativos (Moreira, 2003, 2017). Conocer la relación que existe entre las lenguas en un hablante bilingüe ha sido el objetivo de muchas de las investigaciones que han ayudado a establecer las líneas pedagógicas en la enseñanza. La educación bilingüe siempre ha estado en el foco de investigación y las posturas respecto a los beneficios que aporta han sido siempre diversas, algunas incluso opuestas. Los estudios en torno al bilingüismo de Baker y Wright (2021), Krashen (1991) o Testiliano (1988) y en concreto sobre la educación bilingüe llevados a cabo por Cummins (Cummins, 1977, 1979, 1983, 2001, 2019) han demostrado que existe una relación a nivel cognitivo entre ambas lenguas, incluso se ha demostrado que el bilingüismo no afecta de manera negativa al desarrollo lingüístico en ningún aspecto, sino que bajo unas circunstancias concretas, puede favorecer la adquisición de nuevas lenguas (Cummins, 1983).

En el caso de la CAV, existe una larga experiencia en educación bilingüe, puesto que el euskera y el castellano, ambas lenguas oficiales, son las lenguas vehiculares en los centros escolares y por tanto son medio y objeto de aprendizaje. El reto para el alumnado alófono es en este caso, doble. Además de enfrentarse al aprendizaje de dos lenguas, el bilingüismo que se desarrolla entre los perfiles de estudiantes autóctonos y alófonos parte de dos puntos distintos. Mientras que el alumnado autóctono recibe una educación bilingüe en la que ambas lenguas gozan de un prestigio, poder y presencia social, en el caso del alumnado alófono ocurre una situación de diglosia. Los casos de diglosia se dan en situaciones en las que una de las lenguas es minoritaria y su representación social es más reducida. Lambert (1974, 1977) ,citados en García (2009), definen estos dos tipos de bilingüismo como aditivo, cuando ambas lenguas están presentes en la educación o sustractivo, en el cual el alumnado no tiene una de sus lenguas representadas en la formación académica ni en la sociedad y por tanto su ámbito de uso queda más reducido. Estos dos tipos de bilingüismo se pueden explicar a partir de la influencia del poder político y económico, representadas en una lengua, que garantizará su prevalencia (O. García y Sánchez, 2018).

García (2009; 2014; 2018) desarrolla el concepto de bilingüismo dinámico con el fin de desvincular el bilingüismo del discurso sociopolítico y abandonar el concepto de lengua como como la única variedad reconocida y prestigiosa en una sociedad. Por ello redefine las variedades que se hablan en una comunidad como lenguas naturales, equiparando todas ellas entre sí, independientemente de su reconocimiento oficial. En él enfatiza la idea de que las capacidades

lingüísticas de un hablante bilingüe no se pueden concebir como bloques de lenguas separados que actúan de manera autónoma, sino como un continuum de conocimientos lingüísticos y destrezas comunicativas que se traducen en el repertorio lingüístico del hablante bilingüe. Este repertorio adquirido a lo largo de su vida, permite al hablante hacer uso de todas sus habilidades comunicativas y adquirir nuevas destrezas, por tanto, se encuentra en constante evolución. Al mismo tiempo, el bilingüismo dinámico reconoce la influencia del contexto y de la situación en la que se hace uso del lenguaje. En estos casos, el hablante bilingüe muestra flexibilidad y hace uso del lenguaje de manera estratégica y lo adapta según las interacciones, los dominios de uso y las necesidades comunicativas (García, 2009). El bilingüismo dinámico entiende al hablante bilingüe como poseedor de un solo repertorio lingüístico resultado de la interacción de rasgos lingüísticos que un mismo hablante adquiere y no de una adición de las distintas lenguas con las que ha estado en contacto (Lasagabaster y García, 2014).

1.3.2 Otras relaciones entre la L1 y L2

La implicación del lenguaje con el desarrollo del aprendizaje es inherente, tanto que es el medio o la herramienta de comunicación y de pensamiento; del mismo modo, genera una memoria que nos permite recoger lo asimilado y reproducirlo de nuevo. Tal y como Brown (2007) menciona, el lenguaje nos ayuda a configurar el pensamiento y ese pensamiento, entendido como el cúmulo de experiencias, tanto lingüísticas como ideologías, valores, opiniones, contactos...que forman nuestra personalidad es a su vez formado mediante el lenguaje (Bloome y Beauchemin, 2016). La importancia de la lengua, sobre todo de la L1, resulta evidente en tanto que nos permite entender lo que nos rodea. Tal y como describe Ausubel (2002) en la teoría de aprendizaje significativo, nos permite construir un significado y expresar nuestra visión del mundo. Por otro lado, la lengua es uno de los signos más representativos de cualquier sociedad, por tanto, representa muchas veces parte de nuestra identidad.

Algunas teorías sobre la adquisición de lenguas consideran que el proceso de aprendizaje de la L2 ocurre de manera muy similar al proceso de adquisición de la L1. No obstante, también mencionan que existen otros factores que directamente influyen en el aprendizaje de la L2 y que no se dan cuando adquirimos la L1. Así como cuando adquirimos la L1 es determinante el desarrollo cognitivo, en el aprendizaje de la L2 hay ciertos condicionantes relacionados con la experiencia directa del individuo que interfieren a nivel cognitivo, afectivo, cultural y contextual en el aprendizaje de una L2 (Brown, 2007).

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües

Estos condicionantes, en nuestro caso hacen referencia entre otros a los conocimientos lingüísticos previos que posee el alumnado antes de escolarizarse en otro sistema educativo del país de acogida. Los conocimientos adquiridos previamente suelen ser considerados un obstáculo en el proceso de aprendizaje y por tanto, para poder integrarse de manera adecuada y ser aceptados por el profesorado y la sociedad, el alumnado migrante debe prescindir de sus habilidades comunicativas y conocimientos lingüísticos previos dentro del contexto escolar (Cummins, 2001). Esta opinión está bastante extendida en la comunidad educativa que considera que las lenguas del alumnado migrante son un motivo que ralentiza el aprendizaje de la lengua vehicular así como la integración, sin considerar que “en numerosas ocasiones estos estudiantes son bilingües o trilingües y que han adquirido dichos idiomas sin ningún tipo de instrucción” (Martin y Mijares, 2007, p. 110). Coincidimos en la opinión de Cummins (2001) en lo contradictorio que parece que en una institución educativa donde se enseña y se promueve el uso de diferentes lenguas, al mismo tiempo que se aprende sobre otras culturas y se transmiten valores de igualdad y respeto, se descarte la opción de reconocer la lengua materna del alumnado migrante, omitiendo la posibilidad de desarrollar la competencia lingüística en base a lo que ya posee.

Del mismo modo, los estudios realizados por Cummins (1979) en torno a la educación bilingüe y el sistema cognitivo han arrojado datos relevantes sobre cómo se gestiona el proceso de aprendizaje de una segunda lengua a nivel cognitivo que acompañan a una reflexión sobre el planteamiento didáctico actual. En primer lugar, se ha confirmado que el bilingüismo no altera de manera negativa el proceso de aprendizaje, sino que ayuda a tener una conciencia más amplia sobre el uso y funcionamiento del lenguaje. En relación con la lengua materna, se ha evidenciado que el nivel de desarrollo de la lengua materna del alumno suele ser equiparable al nivel de bilingüismo que se llega a alcanzar (Cummins, 2001). Estos estudios sobre el bilingüismo y sus efectos cognitivos han llevado a desarrollar la hipótesis de la interdependencia lingüística y la del umbral lingüístico.

1.3.3 Hipótesis de la interdependencia lingüística

La hipótesis propuesta por Cummins (Cummins, 1977, 1979) defiende la idea que existe una relación de interdependencia entre la L1 y L2 a nivel cognitivo. En la definición propuesta, añade que para que la transferencia de recursos lingüísticos ocurra, debe haber una exposición correcta y natural (no descontextualizada) a la L2, así como una motivación por parte del alumnado para querer aprender

la L2 (Cummins, 1979, 1983, 2001, 2019). Así pues, expone que a nivel cognitivo existe una competencia lingüística desarrollada en base a nuestra primera lengua, con la que primero aprendemos a comunicarnos. Esta competencia lingüística subyacente es la que permite según Cummins, poder aprender otras lenguas. Por tanto, podemos decir que las lenguas, tal y como se conocen, son formas distintas de expresión y la capacidad de entender y reproducir una o más lenguas, subyace en la competencia lingüística adquirida en la primera lengua.

Las implicaciones del desarrollo del bilingüismo se dieron a conocer en los estudios entre otros de Cohen (1974), Davis (1967), Lambert y Tucker (1972) y (Swain,1978a), donde se pudo comprobar que aquellos alumnos cuyas lenguas eran mayoritarias y gozaban de una presencia y prestigio en el ámbito escolar, se benefician de mejores resultados académicos y de “altos niveles de bilingüismo funcional”. En cambio, el alumnado con lenguas minoritarias, obtenía resultados académicos escasos y además desarrollaban un “dominio escaso en ambas lenguas”(Cummins, 1983, p. 37).

Por tanto, podemos deducir que la L1 y un buen desarrollo lingüístico son importantes incluso decisivos para la adquisición de futuras lenguas. El hecho de no dominar adecuadamente ni la L1 ni la L2 deja entrever la importancia de un buen desarrollo de la L1. Para dar una explicación al escaso desarrollo en ambas lenguas, Cummins (1979) desarrolla el concepto del umbral lingüístico que se describe en el próximo apartado.

1.3.4 Hipótesis del umbral lingüístico

El nivel umbral define el dominio de la lengua que tiene un aprendiz y que le permiten la comunicación en esa lengua. La hipótesis del umbral lingüístico nace vinculada a la hipótesis de la interdependencia lingüística y trata de explicar el motivo por el cual, en hablantes bilingües el desarrollo de la competencia lingüística ocurre de maneras distintas en ambas lenguas, cuando una de ellas es minoritaria y carece de presencia en la sociedad y en la educación. Las razones propuestas para este fenómeno por Bowen(1977), Cohen y Swain(1976), Paulston(1978), Swain(1978) y Tucker(1977), citados en Cummins (1979) recogen motivos socioeconómicos y de carácter afectivo o motivacional, pero Cummins añade la posibilidad de que existan otros motivos a nivel lingüístico que afecten a los resultados y que hasta el momento no han sido considerados relevantes. Estos factores lingüísticos intervinientes en el desarrollo del bilingüismo son los que se explican y argumentan en la hipótesis del umbral lingüístico. En ella se viene a decir que el desarrollo de la L2 está en parte condicionado por la competencia lingüística adquirida hasta el

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües momento en la L1, por lo que una buena adquisición y un desarrollo efectivo de la L1 será determinante a la hora de adquirir una L2.

“there may be threshold levels of linguistic competence which bilingual children must attain both in order to avoid cognitive deficits and to allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive growth. The threshold hypothesis assumes that those aspects of bilingualism that might positively influence cognitive growth are unlikely to come into effect until the child has attained a certain minimum or threshold level of competence in a second language”(Cummins, 1979)¹.

En este sentido, un hablante cuya L1 es considerada una lengua minoritaria en el contexto y por tanto no tiene la oportunidad de desarrollar la competencia lingüística en la L1 a nivel académico, difícilmente será capaz de desarrollar una competencia lingüística que le permita avanzar a nivel académico, donde el conocimiento de la lengua requiere de reflexiones más abstractas. Parece evidente y necesario atender al desarrollo de la competencia de la L1, ya sea mayoritaria o minoritaria, si se quiere desarrollar de manera exitosa una buena competencia en L2 y para que además exista la posibilidad de que se transfieran conocimientos de una lengua a otra. Los umbrales lingüísticos que Cummins (1979) describe hacen referencia al nivel lingüístico que se requiere para una buena comunicación en distintos contextos o ámbitos de uso. Dicho en otras palabras, el acto de comunicación requiere de menor esfuerzo mental y de una competencia lingüística básica en un contexto habitual o social común, mientras que en un contexto académico se requiere de una capacidad de reflexión metalingüística más elevada. Así lo explica Cummins (1981) al proponer una diferencia entre niveles de uso del lenguaje denominados BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Mientras el primero se refiere fundamentalmente a las habilidades lingüísticas necesarias para la comunicación interpersonal, el segundo alude a las habilidades en “situaciones colectivas y actividades académicamente exigentes y descontextualizadas en las que se requiere un buen conocimiento formal de la lengua” (Huguet, 2009). Todos los aspectos arriba expuestos bajo las aportaciones de

¹ “puede haber niveles de umbral de competencia lingüística que los niños bilingües deben alcanzar tanto para evitar déficits cognitivos como para permitir que los aspectos potencialmente beneficiosos de convertirse en bilingües influyan en su crecimiento cognitivo. La hipótesis del umbral asume que aquellos aspectos del bilingüismo que podrían influir positivamente en el crecimiento cognitivo, es poco probable que surtan efecto hasta que el niño haya alcanzado cierto nivel mínimo o umbral de competencia en un segundo idioma.”

diferentes disciplinas lingüísticas contribuyen a explicar el desarrollo de las habilidades comunicativas y por tanto requieren una reflexión acerca de su peso en el aprendizaje de una lengua.

El contexto donde se realiza el estudio muestra un paisaje multilingüe, donde parte del alumnado del aula de lengua castellana no comprende o tiene serios problemas para comunicarse en esa lengua. Al contrario que el resto del aula, que tiene castellano como L1. Este escenario se presenta cuanto menos complejo para diseñar las bases pedagógicas, tal y como mencionan Galindo y Merino (2011), la inmigración plantea numerosas dudas a los docentes acerca de cómo actuar “en un entorno educativo tan complejo y plural” (p.45).

A pesar de esto, existen modelos pedagógicos que promueven el enfoque holístico para el aprendizaje de lenguas y contenidos académicos. Además, la aparición de un nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de lenguas ha facilitado a la comunidad educativa en muchos países multiculturales la gestión de la enseñanza de las lenguas de acogida, sin tener que descartar o suprimir el uso de la L1 del alumnado alófono. Esta herramienta pedagógica permite un tratamiento de todas las lenguas presentes en el aula, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de todo el alumnado.

1.4 Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado alófono

Existen modelos de enseñanza de lenguas propuestos desde la perspectiva plurilingüe. Métodos como TIL o AICLE, empleados en la educación bilingüe, que promueven el uso de las lenguas extranjeras para el aprendizaje de los contenidos curriculares. Sin embargo, estos enfoques solamente contemplan las lenguas que se establecen en el currículum o en su caso, las propuestas en el Proyecto Lingüístico del Centro (PLC), dejando de lado cualquier otra lengua presente en el centro entre los alumnos/as. Si tenemos esto en cuenta, podemos intuir cierta desventaja en cuanto al procesamiento del contenido y el aprendizaje, ya que, para el alumnado alófono, el aprendizaje se construye sin poder basarse explícitamente en su lengua L1.

Para poder proporcionar una solución al vacío existente, se han propuesto prácticas pedagógicas que no sólo contemplan, sino que también aprovechan la diversidad lingüística y cultural del alumnado en el aprendizaje, promoviendo la inclusión y el reconocimiento de la riqueza cultural presente. Entre las prácticas de enseñanza en un contexto multilingüe se encuentra el aprendizaje cooperativo, que refiere al empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al.,

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües (2008). Este mismo autor, respaldado por la teoría del aprendizaje social de Vygotsky (1997) defiende que este tipo de agrupamientos aumenta el rendimiento y la motivación de la clase al completo, mejora las relaciones entre el alumnado y proporciona experiencias para el desarrollo a nivel social, cognitivo y emocional. Por otro lado, contrasta con la concepción de aprendizaje individual y competitivo que existe entre el alumnado, ya que esta manera de organizar el aprendizaje implica que trabajen juntos, para lograr objetivos y aprendizajes comunes para todos/as (Johnson et al., 2008). Dentro de esta metodología se pueden hacer adaptaciones adecuadas al contexto y/o el objetivo que se quiera alcanzar, dando lugar al aprendizaje basado en proyectos (ABP), que aborda un proyecto más ambicioso a mayor escala y de más duración, aportando un aprendizaje significativo, puesto que deben investigar, seleccionar, colaborar y presentar sus aprendizajes. En ambos casos, el objetivo es hacer uso de los recursos y conocimientos de cada uno de los alumnos/as, también de las lenguas habladas en el grupo. Estos dos ejemplos muestran la posibilidad de desarrollar el aprendizaje del aula al completo, sin tener que segregar el grupo por motivos de descompensación.

Aparte del aprendizaje organizado en grupos, también existen enfoques que desarrollan actividades para promover el aprendizaje intercultural y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüísticas. En este sentido, el *translanguaging* como práctica plurilingüe real brinda la oportunidad de usarlo de manera estratégica en el aula, desarrollando así la práctica del *translanguaging* pedagógico. Mediante esta estrategia pedagógica no se busca el desarrollo de una u otra lengua concreta, sino que acepta todas las lenguas presentes como medio de comprensión y medio para el aprendizaje. Así mismo, se puede hacer uso de las dos lenguas de manera integrada y dinámica para mediar en el aprendizaje (Lewis y Jones, 2013). Este enfoque plurilingüe ha permitido el desarrollo de una propuesta didáctica que se adapta a las necesidades del aula multilingüe donde se ha desarrollado el estudio y por tanto requiere de una conceptualización y explicación más amplia.

Para definir qué es y qué no es *translanguaging*, es necesario partir de una definición de la lengua como el “conjunto de rasgos léxicos y estructurales que constituyen el repertorio de un individuo [...] la lengua como el sentido mental o psicológico que abarca todas las competencias lingüísticas individuales de los hablantes” (O. García y Li, 2014, p. 110). Por tanto, para entender de qué manera es posible aplicar esta metodología en el aula se ha querido dejar a un lado la definición de lengua natural y partir del concepto de lengua como repertorio lingüístico individual. García (2009) argumenta que las lenguas tal y como las entendemos en la sociedad no son más que

constructos sociales, creados y empoderados por decisiones políticas, que derivan en políticas lingüísticas y educativas. Igualmente, coincidimos con la idea de que hablar de idiomas como bloques independientes para tratar el aprendizaje y la adquisición de competencia lingüística y comunicativa es una manera de discriminar las lenguas minoritarias, ya que de ese modo se está restringiendo su uso y evolución natural.

Siguiendo con la definición y delimitación del enfoque *translanguaging*, también es importante diferenciar este concepto del de la alternancia de código o *code-switching*. La alternancia de código se considera el cambio de una lengua a otra, considerando que las dos lenguas están almacenadas como dos sistemas de lenguaje independientes y que el hablante decide utilizar una u otra lengua dependiendo del contexto (Li, 2021). Mientras que *translanguaging* considera todo el repertorio lingüístico del hablante un único compartimento en el sistema cognitivo, del cual se seleccionan estratégicamente los elementos que les permiten lograr una comunicación efectiva (Lasagabaster y García, 2014), (Li, 2021). Un buen ejemplo de *translanguaging* espontáneo cercano al contexto donde se realiza el estudio es en las interacciones entre profesorado y alumnado en los centros educativos de la CAV. A fin de promover el uso del euskera, minoritaria en la sociedad, el profesorado se dirige al alumnado en euskera y éste responde a menudo en castellano.

De las premisas desarrolladas y explicadas en García (2009) podemos definir el concepto de *translanguaging* como el acto social de comunicación en el cual uno pone a su propia disposición y en favor de una comunicación-interacción efectiva, todo su conocimiento o repertorio lingüístico, incluyendo las lenguas minoritarias. De ese modo también pueden seguir siendo empleadas, desarrolladas y reconocidas en el ámbito social. Esto es conocido como el *translanguaging* espontáneo (Cenoz y Gorter, 2019a, 2022; Guerrero-Rodríguez, 2018; Otheguy et al., 2015).

Esta forma de entender el *translanguaging* como una práctica comunicativa natural entre hablantes bilingües, nos permite tomar esa práctica espontánea y usarla de manera estratégica para diseñar actividades que permitan el desarrollo lingüístico mediante el *translanguaging* pedagógico, que se diferencia del *translanguaging* espontáneo en que su aplicación se sustenta en la planificación pedagógica y estratégica que permite y requiere del uso intencionado de dos lenguas para el aprendizaje en el contexto del aula. No obstante, Cenoz y Gorter (2022) también explican que se puede partir de la práctica espontánea de *translanguaging* para promover un aprendizaje lingüístico significativo dentro del aula multilingüe. De este modo el aprendizaje abarca un conjunto más amplio de alumnos/as en un mismo proceso y en un mismo aula, partiendo de los

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües conocimientos de cada uno/a y de su propio repertorio lingüístico. Estos autores también argumentan que este enfoque no solo sirve en el aprendizaje de lenguas, sino que también se puede trasladar a otras asignaturas para facilitar la comprensión del contenido. La planificación de estrategias *translanguaging* puede darse en todos los niveles lingüísticos y promueve así una conciencia metalingüística mediante el análisis y comparación entre las lenguas presentes en el aula (Cenoz y Gorter, 2019b). Existe entre parte del profesorado la creencia de que la L1 interfiere de forma negativa en el proceso de adquisición de L2. Dolly (2007), citado en Dooly y Vallejo (2020) mencionan que para muchos profesores las lenguas minoritarias son consideradas un obstáculo en la enseñanza. Esta manera de concebir las lenguas promueve la enseñanza de lenguas partiendo del constructo social y haciendo todo lo posible para que no interfiera una lengua con la otra (Lasagabaster y García, 2014). Sin embargo esta idea ha sido refutada entre otros por los estudios realizados sobre el desarrollo del bilingüismo en el ámbito de la educación bilingüe de Cummins (Cummins, 1977, 1979, 1983, 2019). García (2009) aclara la obviedad, explicando que muy pocos profesores/as conocen todas las lenguas de su alumnado y tampoco es eso lo que se pretende. El bilingüismo dinámico en las aulas trata precisamente de involucrar al alumnado en el aprendizaje, desarrollando su identidad bilingüe a la vez que se muestra la figura del profesor/a como parte activa del aprendizaje. Tal y como Lasagabaster y García (2014) ejemplifican, el profesorado puede intervenir en el aprendizaje proponiendo palabras en alguna de las lenguas presentes en el aula y actuando como aprendices.

1.5 *Translanguaging* en la enseñanza de lenguas

Pese a la escasa trayectoria que tienen la investigación en la aplicación pedagógica del *translanguaging*, existe un volumen considerable de estudios que abordan el tema desde las distintas disciplinas que subyacen la lingüística y la didáctica de la lengua. Canagarajah (2011) ofrece una perspectiva de los estudios realizados, así como las vías de investigación abiertas para la implementación de estrategias pedagógicas *translanguaging*. Los estudios sobre el desarrollo del bilingüismo aportan a la pedagogía conocimientos y teorías que atañen a los procesos cognitivos en la adquisición de lenguas y educación bilingüe como en Cenoz y Gorter (2017), Cummins (Cummins, 1977, 1979, 1981), García y Sánchez (2018), García y Li (2016), Etxeberria et al. (2019). En todos estos estudios se concluye con la dimensión holística que reporta el *translanguaging* a la educación, teniendo no solo en cuenta la enseñanza- aprendizaje de las lenguas establecidas en el currículum, también las minoritarias, llegando a mencionar su aplicación a otras asignaturas.

La elección de los estudios ha procurado cubrir las incógnitas o aspectos desde donde se puede investigar la aplicación pedagógica del *translanguaging*. Este estudio busca conocer los recursos y estrategias del alumnado para construir significado y un aprendizaje con sentido a la hora de aprender castellano dentro del contexto escolar de secundaria. Partiendo de estas premisas, los estudios escogidos pretenden mostrar ejemplos relacionados con distintos aspectos que intervienen en nuestro estudio. De este modo, a partir de los estudios de Leonet et al. (Leonet et al., 2017) en una escuela del País Vasco, en Cenoz y Gorter (2017, 2019a), Duarte (2019) y Lasagabaster y García (2014), hemos podido observar cómo las lenguas minoritarias se pueden ver beneficiadas e impulsar así su uso y permanencia mediante tareas específicas, al mismo tiempo que reflexionan sobre la necesidad de mantener el bagaje cultural que reporta la lengua como señal identitaria (Duarte, 2019).

Si atendemos a las estrategias de aprendizaje y a la implicación de la L1 durante la construcción de significado, no se debe pasar por alto el estudio realizado por Pacheco et al. (2019) que analiza partiendo de las estrategias docentes, la participación y el desarrollo del bilingüismo mediante actividades de *translanguaging*, enfatizando los beneficios del trabajo cooperativo para la comprensión y “co-construcción” de conocimiento, mediante la discusión de significado (Pacheco et al., 2019). Una investigación muy completa que concluye con recomendaciones para la aplicación pedagógica de estrategias *translanguaging* y por otro lado subraya la necesidad de formar al profesorado en competencia translingüística. Otro estudio llevado por Günther Van der Meij et al. (2020) en los Países Bajos, analiza tres aspectos relevantes y en relación con nuestro estudio en un centro de secundaria. Por un lado, observa las prácticas docentes y las propuestas didácticas del aula buscando “modelos de intervención multilingües”. También busca ejemplificar las interacciones multilingües mediante grabaciones del aula y analizar así posibles implicaciones didácticas que permitan desarrollar a nivel académico las diferentes lenguas. Los resultados muestran la realidad de las interacciones *translanguaging* entre el alumnado.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Una vez contextualizada la problemática que atañe a este estudio y expuesto el marco teórico-científico bajo el que se respalda la investigación, las preguntas que motivan el estudio y a las que se quiere dar respuesta en esta investigación son las siguientes:

- ¿Qué estrategias utiliza el alumnado alófono en el aprendizaje de la lengua castellana para comprender los contenidos?

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües

- ¿En qué medida los conocimientos lingüísticos adquiridos en la L1 pueden optimizar el aprendizaje de la lengua castellana (L2)?

Bajo nuestra perspectiva, consideramos que la competencia lingüística adquirida en la lengua materna (L1), puede beneficiar el proceso de aprendizaje de las siguientes lenguas en el contexto del aula. Para dar respuesta a la primera pregunta que se plantea, el objetivo general propuesto es:

- Observar la presencia y la frecuencia de uso de la L1 del alumnado alófono en el aula de lengua castellana y literatura.

Para concretar el objetivo general se establecen además los siguientes objetivos específicos:

- Observar, analizar e interpretar las prácticas comunicativas en L1 del alumnado alófono en interacciones dentro del aula
- Conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan para el aprendizaje de L2 y las implicaciones de la L1 en la construcción de significado en L2.

Tras el análisis de resultados y la posterior interpretación de los mismos, se ha puesto en práctica una de las propuestas pedagógicas multilingües que a nuestro parecer mejor se adapta al contexto y a las necesidades educativas concretas. Finalmente, también queremos proponer la aplicación de

una agenda de buenas prácticas para entornos de aprendizaje multilingües, así como la implementación de una herramienta pedagógica plurilingüe.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque a lo largo de la investigación predomina el paradigma cualitativo, se trata de una metodología mixta que oscila entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos. La combinación de procedimientos cualitativos y cuantitativos y la posterior triangulación de los datos permiten contrastar y describir aspectos y experiencias personales de la realidad que son muy difíciles de cuantificar (Madrid, 1998). De este modo se pretende obtener mayor objetividad y fiabilidad de la información recopilada, aportando validez interna al estudio. El muestreo por su parte ha sido no probabilístico por conveniencia, aumentando así la validez ecológica del estudio, pues éste se ha realizado en un aula natural, sin modificaciones de ningún tipo. Pero al mismo tiempo, al limitarse a un grupo muy concreto y centrarse en un contexto muy determinado, los datos obtenidos del estudio cualitativo y las conclusiones extraídas al respecto no pueden ser generalizables, limitando así la validez externa del estudio.

Los instrumentos diseñados procuran alcanzar los objetivos de la investigación, concretamente observar el uso de la L1 en el contexto escolar y analizar en qué medida el uso de L1 puede optimizar el aprendizaje de L2. El análisis de los datos por su parte busca responder a la pregunta de investigación; conocer cómo se pueden aplicar dentro del aula los conocimientos adquiridos en la L1, para el aprendizaje de L2.

3.1 Selección de la muestra

Esta investigación se limita a un perfil concreto dentro de todo el conjunto de alumnos/as. Para controlar las posibles variables intervinientes, se ha realizado un pequeño cuestionario al conjunto de alumnos/as que conforman la clase de 3º ESO. De este modo se quiere conocer el perfil lingüístico del alumnado para seleccionar y controlar las variables de presagio que determinan la muestra (Madrid, 1998). Únicamente se ha seleccionado como muestra al alumnado que tiene la lengua castellana como L2, pero que se encuentra en el aula de lengua castellana con una docencia diseñada y dirigida a alumnado con lengua castellana como L1. Partiendo de un muestreo inicial realizado al conjunto del aula, se hizo una selección de 4 alumnos/as provenientes de países no hispanohablantes y por tanto, cuya lengua (L1) es distinta al castellano. Además, este alumnado muestra cierto desconocimiento o dificultades a nivel lingüístico para seguir el ritmo de la clase. En la tabla 1 observamos el perfil de la muestra seleccionada para la investigación. Cuatro alumnos/as con menos de dos años de residencia en la CAV y cuya lengua materna (L1) es distinta al castellano²:

Tabla 1

Perfil de la muestra seleccionada para la investigación

<u>Cod.</u>	<u>Edad</u>	<u>L1</u>	<u>Tiempo en CAV</u>	<u>L2, L3..</u>
A1	14	Árabe, francés	9 meses	turco, euskera, castellano, inglés
A2	15	Ruso, ucraniano	9 meses	inglés, alemán, euskera, castellano
A3	17	Urdú, inglés	1 año 9 meses	euskera, castellano
A4	15	Árabe, francés	9 meses	euskera, castellano, inglés

² Por complicaciones y repetidas ausencias, se ha descartado la participación de un quinto informante que cumplía con los requisitos del perfil de muestra.

3.2 Instrumentos de recogida de datos

3.2.1 La observación en el aula

Se ha elaborado una lista de ítems que se quieren observar en las interacciones que ocurren en el aula entre el alumnado alófono, concretamente se pretende llevar un registro de la frecuencia de uso de la L1 en el aula. El periodo de observación ha sido de siete semanas, en las cuales se ha tomado nota durante las tres sesiones de 55´ por semana que el alumnado de 3ºESO recibe de la asignatura de lengua castellana y literatura. El muestreo de la observación ha sido focal, puesto que dentro del aula de 3º, se ha seleccionado con anterioridad el grupo concreto donde se iba a centrar la observación.

Para la elaboración del documento de registro, se ha optado por la creación de un sistema cerrado de categorías o *Tally-Sheet* que responden deliberadamente a los objetivos de la investigación (Madrid, 1998). Concretamente se centra en medir con qué frecuencia se recurre al uso de la L1 por parte del alumnado y por otro lado permite registrar los motivos que incitan al uso de la L1, tal y como muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2

Plantilla de elaboración propia para el registro del uso de L1 dentro del aula

DÍA 1					
ALUMNO	Lenguas empleadas	Motivo	Reacción prof.	Tema	Uso de L1
A1					
A2					
A3					
A4					

Durante la observación también se ha tomado nota de la actitud del profesor/a al respecto. Aunque no cumpla con ningún objetivo previamente planteado, consideramos que su rol y su actitud hacia estos actos dentro del aula pueden influir en la frecuencia de uso. Es decir, consideramos que el uso de la L1 puede verse condicionado cuando el profesor/a muestra reacciones positivas o negativas basadas en creencias personales o sistema de valores (Madrid, 1998)).

La codificación de las actitudes del profesorado se ha realizado mediante inferencias observables que se distinguen entre: Facilitar el uso, cuando el docente promueve actividades y permite espacios en los que el alumnado alófono hace uso de la L1. Otra reacción observada es la de permitir el uso. En este caso, el docente no promueve espacios, pero acepta el uso de otras lenguas dentro de la clase. La última de las categorías con el docente presente es la de prohibir el uso: en este caso es evidente que el profesor/a reacciona evitando el uso de la L1 del alumno durante la clase de lengua castellana. El resto de incidencias en el uso de la L1 se han categorizado como ausente ante el uso, que argumenta el motivo de una ausencia de reacción.

También se ha distinguido el asunto a tratar bajo la categoría temática que diferencia entre incidencias de carácter académico y las conversaciones informales. Dentro de los temas académicos se han anotado las razones que han incitado al uso. En un principio partimos de la clasificación propuesta en Evertson y Green (1986), que finalmente fue reducida a los motivos ocurridos durante la observación.

Algunos de los motivos observados que llevaron al uso de la L1 fueron la introducción de preguntas, así como sus consiguientes respuestas. Las respuestas cerradas, fueron codificadas en afirmación o negación, y dentro de las respuestas abiertas se han distinguido entre la explicación, la traducción y la corrección. Aunque partimos del hecho de que el uso viene incitado por una pregunta o duda, también se ha considerado la interacción observada aun sin conocer el motivo que la ha incitado.

3.2.2 El cuestionario para el profesorado

Siguiendo con los instrumentos de carácter cuantitativo, el cuestionario elaborado pretende recoger y medir las actitudes del profesorado en torno al uso de la L1 del alumnado en el contexto escolar, así como su conocimiento y actitud hacia algunas estrategias pedagógicas plurilingües. Aunque no cumple directamente ningún objetivo propuesto en esta investigación, consideramos valioso conocer qué estrategias de enseñanza emplea el profesorado con este perfil de alumnado.

El cuestionario va dirigido al conjunto de profesorado que compone el departamento de lengua castellana y euskera del centro educativo. La muestra requería un perfil de profesorado responsable de impartir las lenguas vehiculares del centro. Esto se debe al interés por conocer qué estrategias emplean en sus clases con alumnado alófono. En este sentido, partimos de la premisa de que las estrategias de enseñanza que emplea el profesorado de la lengua vehicular del centro

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües difieren de las que utiliza un profesor/a de lenguas extranjeras. En este sentido, consideramos de interés conocer si tienen actitudes positivas (o muestran consideración) en relación a los métodos se aplican cuando la L1 objeto de enseñanza, para parte del alumnado es la L2.

En cuanto a la estructura del cuestionario y en relación con las variables de presagio, es decir, las creencias o actitudes que determinan las características de cada profesor/a (Madrid, 1998), se presentan un total 11 premisas en escala de Likert en las que se debe puntuar el grado de conformidad al respecto (Ver anexo 1). Estas premisas muestran ejemplos de actitudes positivas y buenas prácticas plurilingües, así como de actitudes menos positivas o directamente negativas hacia el uso de la L1 en el aula y hacia el enfoque plurilingüe. La escala Likert muestra la gradación de las actitudes que el profesorado muestra hacia las prácticas plurilingües en la enseñanza de lenguas.

En primer lugar, trataremos de definir el concepto de actitud como una predisposición o un conjunto organizado de convicciones que predispone favorable o desfavorablemente a actuar respecto a un objeto social (Pareja, 2002). Por tanto, la actitud del profesorado se medirá en base a la puntuación que otorguen a cada una de las premisas del cuestionario. Estas premisas muestran ejemplos de actitudes favorables hacia las prácticas y enfoques plurilingües en la enseñanza de lenguas. El enfoque plurilingüe promueve el uso de todas las lenguas presentes en el aula y en el currículum, para el desarrollo de la competencia plurilingüe. Tomando estas dos vertientes como referencia, un ejemplo de mostrar actitud positiva hacia este enfoque sería facilitar espacios en el aula para desarrollar habilidades lingüísticas que faciliten la integración de contenidos. Esta perspectiva, también propuesta en los estudios sobre bilingüismo en (Cummins, 2001), (Testillano, 1988) entre otros, valora expresamente la importancia de la L1 y la necesidad de dar espacio al desarrollo de las destrezas comunicativas partiendo de los conocimientos previos y del repertorio lingüístico de cada alumno/a.

El cuestionario se elaboró mediante la herramienta *Google Forms*, la cual ha facilitado tanto el envío como la recopilación de los datos obtenidos. Finalmente, solo se obtuvo respuesta de 6 profesores que finalmente conforman el perfil de muestra que a continuación resume la tabla 3:

Tabla 3*Perfil del profesorado participante en el cuestionario*

COD.	GÉNERO	EDAD	AÑOS DOCENCIA	ESPECIALIDAD	EXPERIENCIA CON ALUMNADO ALÓFONO
P1	Masculino	30	3	L. castellana	Si
P2	Femenino	62	21	L. castellana	Si
P3	Masculino	43	14	L. castellana	No
P4	Femenino	35	1	L. castellana	Si
P5	Femenino	55	15	Euskera	Si
P6	Femenino	39	9	L. castellana	SI

3.2.3 La entrevista semiestructurada para el alumnado

Este instrumento cualitativo tuvo como propósito principal profundizar en las experiencias y estrategias de aprendizaje de cada informante de manera individual. Además, tratamos de mostrar que el *translanguaging* es una práctica social comunicativa habitual entre el alumnado (Otheguy et al., 2015). Las estrategias que se prevé observar se clasifican dentro de la teoría constructivista del aprendizaje y entendemos que son toda técnica o medida que el alumno/a utiliza para alcanzar un aprendizaje significativo. Dentro de la corriente constructivista del aprendizaje, Ausubel (2002) define este concepto como el proceso por el cual se incorpora un nuevo conocimiento a la estructura cognitiva previa. La estructura cognitiva refiere al conjunto de ideas y conocimientos que ya posee el alumno y que permiten relacionar y categorizar de manera no arbitraria el contenido aprendido (Moreira, 2003, 2017).

Dada la idiosincrasia que caracteriza las técnicas para alcanzar un aprendizaje significativo y para poder profundizar de manera individualizada con las estrategias de cada alumno/a, se ha optado por la entrevista en profundidad semiestructurada o *In depth- interview* propuesta en (2013). Mediante la elaboración de algunas preguntas que dirigen el tema de la entrevista, se pretende al mismo tiempo ofrecer al informante la posibilidad de relatar sus experiencias en relación con el aprendizaje de lenguas y el uso que hace de las lenguas que conoce en otras asignaturas como técnica de aprendizaje. Este mismo autor, citando a (Schuman, 1982) propone llevar a cabo la entrevista en tres fases para proporcionar un contexto adecuado y dejar así al informante recuperar información sobre el tema o las experiencias vividas. De este modo, Seidman

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües (2013) argumenta obtener “mayor fiabilidad en las respuestas” (p.17) a la vez que hacemos consciente al alumno/a sobre sus experiencias de aprendizaje, haciéndole reflexionar sobre las mismas.

Por otro lado, los informantes para la entrevista han sido seleccionados de manera no probabilística, atendiendo los criterios para la selección de la muestra (ver apartado 4.1). El diseño de la herramienta se basa en dos aspectos principales que permiten obtener información acerca de cómo los informantes procesan el aprendizaje y cuál es la importancia o el papel que desempeña la L1 de cada uno de ellos/as a la hora de comprender el contenido. La entrevista está dividida en tres apartados y los datos han sido recopilados mediante una grabación de audio. Estos son los ítems o categorías que guían la entrevista:

1. Competencia lingüística: Preguntas acerca de las lenguas que habla y las que se hablan en su entorno familiar y social. Este apartado pretende ampliar la información proporcionada en la biografía lingüística elaborada por el conjunto del aula. Del mismo modo, al verbalizar la información anteriormente procesada, se pretende crear conciencia en el alumno/a sobre su competencia comunicativa (Seidman, 2013).
2. Estrategias de aprendizaje: En esta segunda fase se realizan preguntas sobre cuáles son los métodos que ellos/as emplean en el contexto académico, tanto en las horas lectivas como para estudiar el contenido previsto. Las preguntas están basadas en las estrategias que desde una perspectiva constructivista se consideran efectivas para el aprendizaje para la elaboración de las preguntas. Así pues, se plantean preguntas sobre los hábitos para procesar la información ¿Qué técnica utilizas habitualmente: leer (subrayar, memorizar), escribir (resúmenes, esquemas, mindmap), verbalizar para entender y reforzar el aprendizaje?. Además de estas preguntas, también se les preguntaba sobre el papel o la importancia que adquiere la L1 en cada uno de ellos para interpretar el contenido del aula. Preguntas como ¿Cuándo y para qué haces uso de la L1 cuando estás en el colegio?, ¿qué haces cuando no entiendes algo que se ha explicado en clase?, ¿qué técnicas o recursos digitales utilizas para entender el contenido (diccionarios bilingües, traductores, información complementaria en L1).
3. Las lenguas del entorno social: Finalmente, estas últimas preguntas se orientan hacia el entorno lingüístico del alumno/a en su vida social y familiar.

En resumen, el planteamiento de las preguntas viene motivado por resaltar la importancia que tiene la L1 de los informantes en el proceso de aprendizaje. Las entrevistas fueron grabadas durante

dos sesiones de lengua castellana y literatura. En cada sesión fueron entrevistados 2 alumnos/as, con una duración de 15 minutos aproximadamente cada entrevista.

3.3 Descripción de la secuencia didáctica con estrategias *translanguaging*

La secuencia didáctica se ha llevado a cabo en dos sesiones de 55' durante la clase de lengua castellana. En dicha secuencia de actividades se han introducido estrategias de *translanguaging* que han requerido del uso de la L1 en algunas ocasiones. Mediante esta estrategia se pretende que el alumnado pueda transferir conocimientos entre las lenguas que conoce y las que está aprendiendo y alcanzar un aprendizaje significativo, haciéndose valer de conocimientos lingüísticos previamente adquiridos que puedan optimizar el proceso de aprendizaje. Partiendo de estos requisitos, la secuencia didáctica tiene como producto final la redacción de una receta tradicional del país de cada alumno/a. Este tipo de textos se caracteriza por tener una estructura y sintaxis sencilla que permite el aprendizaje y puesta en práctica fuera del contexto académico. Por otro lado, la interculturalidad que brinda la gastronomía permite crear un espacio para todos/as otorgando un reconocimiento a las diferentes culturas presentes en el aula y favoreciendo al mismo tiempo la participación de las familias en las actividades y el aprendizaje.

Los objetivos que persigue esta intervención didáctica son varios: Por un lado, aportar a la comunidad educativa la experiencia del uso de *translanguaging* como estrategia de enseñanza-aprendizaje. También se contempla la posibilidad de observar beneficios en el desarrollo de destrezas lingüísticas, aunque dado el tiempo limitado de la investigación, no se plantea como objetivo principal. A nivel académico y como proceso de aprendizaje, los objetivos de la secuencia didáctica se categorizan en:

- General: Observar la posibilidad de transmisión de conocimientos de L1 para el aprendizaje de L2 haciendo uso de estrategias *translanguaging* que contemplan el uso de la L1 del alumno/a para facilitar la construcción de significado.
- Concretos:
 - Aportar el valor cultural de la gastronomía de cada país otorgando un espacio y reconocimiento en el aula a la diversidad cultural, a la vez que se fomenta la participación de las familias en la actividad escolar.
 - Aprender las expresiones más comunes del vocabulario culinario y promover la expresión oral y el aprendizaje cooperativo.

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües

- Aprendizaje lingüístico esperado:
 - Identificar la estructura externa de un texto instructivo. Emplear algunos ordenadores del discurso que aportan coherencia y cohesión al texto.
 - Léxico-semántico: Aprender alimentos, comidas y los verbos más empleados en el contexto, utensilios básicos para cocinar, así como las medidas y los distintos envases.
 - Morfosintáctico: Los verbos y las variaciones. Identificar cambios en la vocal de algunos verbos en presente. Conocer cómo utilizar el modo imperativo en contraste con las distintas formas verbales de los textos instructivos.

La tabla que mostramos a continuación muestra la secuenciación de las actividades que permiten la adquisición de conocimientos que finalmente serán plasmados en un producto final de escritura.

Tabla 4

Resumen de las actividades propuestas aplicando estrategias translanguaging.

ACT.	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
1	Activar los conocimientos previos del alumnado.	Introducción al tema para activar conocimientos previos.
2.	Conocer los hábitos y costumbres alimenticias de cada cultura.	Realizar actividades del libro y aprender el vocabulario básico dentro del tema “La alimentación”.
	Presentar el propósito o producto final a realizar	Coloquio para dar a conocer costumbres y hábitos de alimentación. Mediante preguntas guiadas que sirven de apoyo, el alumnado da a conocer los aspectos que caracterizan la gastronomía de cada país.
		Escribir una receta tradicional del país de cada alumno/a. Indicaciones formales para realizar el trabajo <ul style="list-style-type: none"> - RECURSOS: Proyector, libro de clase, Padlet - Todo el grupo, 20´

		<p>ESTRATEGIA TRANSLANGUAGING³: Entorno multilingüe: Creación de un Padlet colaborativo, "El argot de los fogones" donde incluimos el léxico en L2 y cada alumno/a debe introducir el significado en L1. "Investigación del vocabulario a través de los distintos idiomas" "Desarrollar conocimiento de trasfondo al dar un avance, ver y repasar"</p>
3.	Facilitar la comprensión de usando estrategias <i>translanguaging</i> .	Lectura de un texto multilingüe sobre la alimentación crudívora. La lectura se realizará en grupo y en L2. (10')
4.	Observar y comparar aspectos generales que diferencian los textos expositivos- instructivos	Tras la lectura, se comenta en parejas colaborativas en L1 para reflexionar sobre lo que han comprendido y discutir aspectos que difieren. (10')
		Tras la discusión en parejas, la profesora introduce preguntas en L2 para responder en conjunto y constatar la comprensión del texto. - Recursos: Texto multilingüe. (10')
		ESTRATEGIA TRANSLANGUAGING: Lectura de un texto en L2, posterior coloquio en parejas colaborativas que comparten L1 y retorno al conjunto del aula con preguntas que comprueban la comprensión.
5.	Identificar la estructura y características lingüísticas de un texto instructivo, en concreto de la receta.	Lectura compartida de una receta. Se analiza la estructura externa para identificar sus partes: los ingredientes, las cantidades y los pasos a seguir. (30' en grupos cooperativos).
6.	Comparar estructura con el texto expositivo de la actividad 2 de la sesión anterior.	Se observan las diferencias en la estructura externa de los dos textos.
	Trabajar a nivel lingüístico: vocabulario culinario formas verbales y modo imperativo conectores temporales	Actividades para afianzar conocimientos gramaticales aprendidos mediante la gamificación de contenidos: Verbos empleados en el contexto: freír, cortar, pelar, cocer, untar, mezclar...) y los cambios que ocurren en la vocal de raíz. Modo imperativo en contraposición con el indicativo Ordenadores del discurso Vocabulario culinario básico
		(15' en parejas colaborativas)

³ Fuente: <https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/translanguaging-guides/>

7.	Desarrollo de las destrezas comunicativas orales. Discutir aspectos lingüísticos y estructurales para organizar la exposición	Contar al resto del aula la receta que han traído de casa (10´) ESTRATEGIA TRANSLANGUAGING: Discutir y ‘negociar’ el significado de las palabras en L2. Desarrollo y reflexión metalingüística
8.	Redacción de la receta. Desarrollar la expresión escrita mediante la aplicación de los nuevos conocimientos.	Siguiendo las características lingüísticas y la estructura de la receta, se debe redactar la receta que han traído de casa y compartirla en el padlet colaborativo de la secuencia. (20´, producto final individual o por parejas colaborativas)

Entre las actividades donde la L1 se ve explícitamente involucrada, la actividad 3 incide en la lectura de un texto en L2. Posteriormente se proporciona un tiempo donde deben comentar el texto en parejas colaborativas para finalmente trabajar la comprensión en el aula mediante preguntas guiadas por el profesor/a en L2. Otra de las actividades que involucra aspectos interculturales es la número 7, en la se promueve el aprendizaje haciendo constar de valor cultural inmaterial que aporta la transmisión oral de una receta tradicional del país procedente.

Posteriormente esta receta debe ser redactada en L2 en el aula, tras la discusión de significado y la toma de decisiones en cuanto a la estructura del texto. Asimismo, para la elaboración de la secuencia didáctica se ha contado con las indicaciones y la programación previamente establecidas por la profesora encargada de la asignatura de lengua castellana y las estrategias *translanguaging* que se introducen y aplican en la secuencia didáctica han sido tomadas de la “guía de translanguar⁴”(Otheguy et al., 2012), adaptando las estrategias al contexto y a las necesidades concretas de la secuencia y del alumnado.

Atendiendo a las competencias clave establecidas en el marco legal de Educación (LOMLOE), principalmente, se pretende desarrollar de manera transversal, la competencia en comunicación lingüística y sobre todo la competencia plurilingüe, pero también un desarrollo de las destrezas sociales, personales y de aprender a aprender y finalmente cabe mencionar la competencia en conciencia y expresión culturales. De manera más específica, en la secuencia didáctica planteada se promueve el desarrollo de competencias específicas como el reconocimiento de la diversidad lingüística (CE1) que favorece actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Para enfocar el aprendizaje al desarrollo de destrezas comunicativas, las competencias CE2, CE4 de comprensión lectora y CE5 de expresión escrita también se desarrollan en las actividades.

⁴ Guía desarrollada por CUNY-NYSIEB para docentes: <https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/translanguaging-guides/>

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

4.1 Frecuencia de uso de la L1 mediante observación

Para poder alcanzar el objetivo general propuesto en este estudio, se ha querido comprobar la presencia de la L1 del alumnado alófono dentro del contexto escolar. Para ello, la investigadora anotaba diariamente la observación de algún uso de otra lengua diferente al español. A partir de estos resultados se obtuvo una media de uso de cada estudiante en el total de las 21 sesiones observadas. A este respecto cabe mencionar también que la última semana de investigación se procedió a llevar a cabo la intervención didáctica, por lo que la frecuencia de uso se vio notablemente aumentada por las instrucciones de la secuencia. No obstante, para no desvirtuar los datos, no se han contabilizado las sesiones en las que se realizó la intervención didáctica. La tabla que mostramos a continuación resume la frecuencia de uso de cada uno de los alumnos/as observados.

Tabla 5

Frecuencia de uso promedio de la L1 por alumno/a en el aula

ALUMNO	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual %
A1	26	0.42	41.94%
A2	7	0.11	11.29%
A3	5	0.08	8.06 %
A4	24	0.39	38.71%
Totales:	62	1.00	100.00

Algunos hacen un uso más frecuente de la L1 que otros, pero no tiene otra explicación que la representación de sus lenguas en el aula. Mientras dos compañeros se comunican en árabe en la mayoría de las ocasiones, la alumna A2 refiere no tener buena relación con el compañero que comparte L1, que en este caso se trata de alumno (A5), que finalmente tuvo que ser descartado del estudio. Estos han sido los motivos que pueden explicar la diferencia en cuanto a la frecuencia de uso. El alumno A3 muestra un escaso uso del discurso oral en su L1 por los mismos motivos.

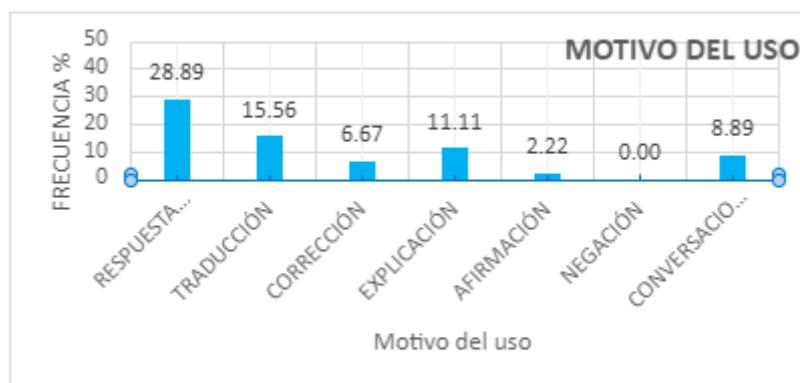
El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües

Podemos confirmar que en este caso el uso de la L1 en el contexto educativo es una práctica común entre el alumnado que comparte la lengua materna. Estos datos sugieren que el alumnado se siente confiado y relajado para recurrir a su L1 a la hora de comunicarse de manera efectiva y para facilitar la comprensión. Los registros se han tomado dentro del aula y por tanto, podríamos pensar que todas las interacciones se han dado con fines académicos o para comprender contenido de clase. Sin embargo, se han registrado un 47% de intervenciones con fines académicos frente al 53% que han sido de carácter informal.

Además de la frecuencia de uso promedio de cada alumno, también se han rescatado las anotaciones en cuanto a los motivos que les requerían acudir a sus conocimientos en L1. El siguiente gráfico muestra el porcentaje de incidencia de cada uno de los motivos.

Gráfico 1

Razones de uso de la L1



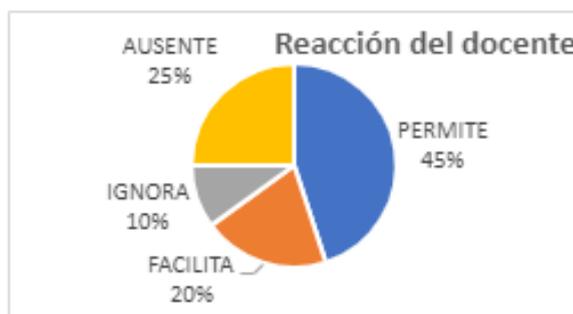
El gráfico muestra una variedad de motivos que activan la movilización de recursos lingüísticos a nivel cognitivo que le permiten alcanzar el propósito comunicativo. Las respuestas que abordan conocimientos académicos muestran un mayor porcentaje en el uso que las conversaciones informales (8.89%). Entre las opciones de respuesta abierta, la traducción a L1 es la opción más recurrida, sobre todo de manera escrita mediante anotaciones del vocabulario, seguida de la explicación más extendida o la corrección (6.67%). En estos casos las correcciones eran de manera oral. El hecho de que se den más intervenciones con temática académica puede deberse al contexto del aula donde se recogen los datos, en el cual a menudo las conversaciones informales son interrumpidas para seguir la programación.

4.2 Actitudes y prácticas docentes plurilingües

Tras observar la reacción del docente ante el uso de la L1 por parte del alumnado hemos podido distinguir tres tipos de respuestas. Asimismo, se ha medido la frecuencia de ocurrencia de dichas reacciones que a continuación se muestran en el gráfico 2 en números porcentuales:

Gráfico 2

Reacción del profesorado ante el uso de la L1



Tal y como ilustra el gráfico, los docentes no se han opuesto a que el alumnado pueda hacer algún uso de la L1, como conversar o negociar el significado de algún concepto. No obstante, a menudo no se encuentra presente en el momento oportuno 25% o ignora el uso 10%, lo que hace que una de cada tres veces su reacción no tenga consecuencias en el uso o en su frecuencia por parte del alumno/a. Del mismo modo, tampoco muestra una implicación explícita en fomentar o facilitar espacios para el uso dentro del aula. Esta falta de implicación puede estar justificada por lo que sugiere Li (2021), quien interpreta que el profesorado encuentra complicado gestionar la diversidad de lenguas presentes, sobre todo si no han aprendido cómo.

Por otro lado, los datos que reporta el cuestionario proporcionado al profesorado nos permiten conocer cómo experimentan la enseñanza en contextos multilingües. Consideramos que conocer las actitudes del profesorado y sus prácticas docentes ayuda a interpretar los datos obtenidos. El análisis de los resultados del cuestionario se ha centrado en definir si la predisposición del profesorado tiende a ser permisiva hacia el uso de la L1 y por tanto valoramos una actitud como positiva o por el contrario muestra actitudes no del todo positivas y poco permisivas hacia el enfoque plurilingüe. La Tabla 6 recoge las respuestas obtenidas por cada uno de los encuestados, así como el promedio obtenido en cada una de las premisas.

Tabla 6

Respuestas del profesorado en el cuestionario

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	PROMEDIO /ITEM
1. Permito que los alumnos usen su lengua materna (L1) cuando trabajan individualmente. (anotaciones, frases que le ayuden a recordar, para buscar información...)	4	2	1	1	4	3	2.50
2. En mis clases permito que los alumnos que hablan la misma lengua trabajen juntos para ayudarse mutuamente.	3	2	1	1	4	2	2.17
3. Conocer otras lenguas y hacer uso de ellas ayuda al alumnado alófono a aprender euskera/castellano	4	2	3	2	1	3	2.50
4. Reconocer las lenguas de este alumnado ofrece beneficios afectivos: (sentimiento de pertenencia, reconocimiento social, motivación...)	3	4	3	3	4	4	3.50
5. El centro y todo el profesorado tiene responsabilidad (junto a la familia) de permitir y facilitar el mantenimiento de la L1.	4	2	2	2	2	3	2.50
6. En mis clases permito comentarios sobre aspectos que unen y/o distinguen a las lenguas.	3	3	1	1	2	3	1.83
7. Utilizo recursos tecnológicos y de comunicación por gestos para facilitar la comunicación	4	3	3	2	3	3	3.00
8. Averiguo qué lenguas saben mis alumnos/as para poder ayudarles con materiales o recursos de apoyo	4	3	2	2	4	3	3.00
9. Es responsabilidad de las familias mantener la L1 del alumnado, no del centro.	2	3	2	3	1	2	2.17
10. Para poder ayudar al alumnado migrante a usar la L1 en las actividades de clase, se debe conocer la L1	3	2	2	3	1	4	2.33
11. El uso de la L1 puede interferir de manera negativa en el aprendizaje de L2.	3	3	3	3	3	4	2.83
PROMEDIO /PROFESORADO	3.36	2.64	2.09	2.09	2.64	3.09	
PROMEDIO TOTAL	2.58						

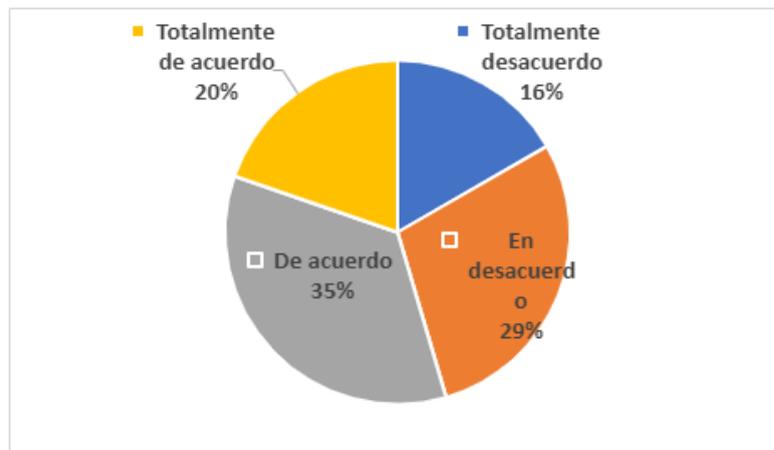
Entre los ítems mejor valorados se encuentra la premisa 4, donde se valora la dimensión afectiva del reconocimiento de la cultura y la lengua del alumnado dentro del contexto educativo. En relación con lo observado en el aula, las ocasiones que se han contabilizado como facilitadoras de espacios multiculturales se han limitado a las sesiones de intervención didáctica con *translanguaging*. Es decir, aunque parece existir cierta conciencia sobre la importancia de mantener la cultura y la lengua como signo identitario (Pino et al., 2019), en la práctica no se ha observado actividad al respecto. La ausencia de estas prácticas se ve claramente representada en las puntuaciones obtenidas en la premisa 6, donde afirman no facilitar espacios que promuevan el desarrollo de competencias interculturales y/o plurilingües.

Cabe resaltar por otro lado la opinión extendida entre el profesorado sobre los efectos negativos que aporta el uso de la L1 en el aprendizaje de nuevas lenguas también abordadas en (2011). Esto puede deberse al enfoque monolingüe que hasta ahora domina la enseñanza de lenguas. La premisa 10, que afirma que para poder ayudar al alumnado migrante a usar la L1 en las actividades de clase, se debe conocer la L1, ejemplifica otra de las percepciones aún latentes que se relacionan con el enfoque tradicional y que se pretende abordar en la secuencia didáctica. En resumen, podemos afirmar, tal y como muestran los datos obtenidos durante la observación en el aula, que existe un reconocimiento y una predisposición por parte del profesorado a contemplar el multilingüismo como una realidad del aula. Pero en la práctica estas percepciones no se acaban de realizar, probablemente por la falta de recursos y de metodologías para su desarrollo en el aula. En este sentido, algunos estudios abordan la necesidad de formación docente en enseñanza plurilingüe y sobre temas relacionados con la educación bilingüe (Canagarajah, 2011), (Dooly y Vallejo, 2020), tanto a nivel didáctico como en política educativa.

Para finalizar, atendiendo ahora a las categorías de las respuestas en la escala Likert, hemos podido observar el porcentaje de respuestas del conjunto de profesores/as. El 55% de las respuestas se han valorado mediante “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, lo que significa que han valorado de manera positiva la premisa propuesta. Esto nos hace pensar que la tendencia de las actitudes hacia el enfoque plurilingüe en la enseñanza de lenguas es positiva. El siguiente gráfico muestra los porcentajes de respuesta obtenidos en cada categoría.

Gráfico 3

Porcentaje de respuestas obtenidas en cada una de las categorías de la escala Likert



Es necesario considerar que el tamaño de la muestra así como el contexto donde se ha realizado la investigación limitan la generalización de las reflexiones al contexto concreto y que por tanto, no podemos extender las conclusiones a otros contextos, por muy parecidas que sean las condiciones.

4.3 Análisis descriptivo de las entrevistas al alumnado

Las entrevistas realizadas a cada estudiante nos han proporcionado información sobre las estrategias empleadas entre el alumnado alófono para construir significado del contenido en L2 y por otro lado, acerca de la relevancia que tiene la L1 como estrategia de aprendizaje. Para proceder con el análisis descriptivo e interpretar los datos manteniendo el orden de la entrevista, se han categorizado las estrategias de adquisición y codificación propuestas en Madrid (1998) y que a la vez son estrategias que desde un enfoque constructivista del aprendizaje ayudan en el proceso de construcción de significado y favorecen un aprendizaje significativo (Moreira, 2003, 2017), (Rodríguez, 2011).

Se ha podido comprobar que los cuatro participantes en la entrevista muestran un perfil plurilingüe y además hacen un uso espontáneo de las lenguas que conocen de manera habitual. Esto puede resultar obvio si reparamos en la multitud de culturas que coexisten en la sociedad. El conocimiento de otras lenguas, además de riqueza y valor cultural, nos permite deducir que el alumno/a dispone de recursos lingüísticos que no aplica al aprendizaje.

“En casa hablamos árabe y francés a veces, y yo hablo también un poco de turco, pero con amigos. Por internet.[...] Hablo árabe, francés, turco, inglés, euskera y castellano.” (A1)

Los dispositivos electrónicos como el móvil o el portátil también muestran la variedad de lenguas con las que cada día interactúan:

“Sí, el ordenador, si antes,[lo tenía en ruso], ahora no. Lo he cambiado a castellano para aprender.” (A2)

“El móvil lo tengo en francés.” (A1)

Hay unanimidad de opiniones en cuanto a la importancia de conocer y aprender idiomas, en general, los alumnos/as muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas, incidiendo en la importancia de mantener su lengua para no perder el contacto con su país y su familia:

“Y me parece importante aprender idiomas y saber ruso para hablar con mi familia y amigos allá trabajar fuera e inglés pues para hablar con todo el mundo “. (A2)

“Puedo viajar, conocer otras personas, hablar con gente de otros sitios, también para trabajo.”(A4)

Para superar día a día los obstáculos que supone el desconocimiento de la lengua o la dificultad de seguir el ritmo de la clase por la desventaja de la que se parte, el alumnado entrevistado coincide en la técnica de la traducción como recurso más efectivo. Sin embargo, la traducción y comprensión del significado no siempre se da entre las dos lenguas. Mientras algunos comprenden mejor el significado mediante estímulos visuales, otros prefieren compartir sus dudas con algún compañero/a y aclarar el significado:

“Me gusta ver imágenes y si no hay luego yo le pregunto a la profesora” (A2),

“Pues si la profesora está hablando y no entiendo algo, yo pregunto o hablo a Fátima o busco en internet qué es la palabra”. (A4)

Aun así, en todos los casos se ha mencionado que también se recurre al profesor/a para pedir aclaración del contenido que no se entiende, aunque no sabemos cómo de efectivo es esto. Por

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües último dentro de las actividades diarias en el aula, cabe destacar que la presencia de la L1 es continua, ya que muchos de ellos/as afirman tomar parte de los apuntes de clase en la L1:

*“(Cuando cojo apuntes) algunas veces escribo frases en urdú, pero más veces en inglés”,
(¿Tomas apuntes en árabe?) “Si, apunto cosas para acordar qué es. “(A4)*

En cuanto al proceso de construcción de significado, entendido éste como el proceso activo por el cual se alcanza la comprensión del contenido, se ha podido comprobar que los cuatro informantes recurren a la L1, y en algunos casos a otras lenguas que conocen, para procesar los contenidos. A la pregunta ¿utilizas en todas las clases tu L1?, ¿Qué técnica utilizas para procesar y asegurar que has comprendido lo que has aprendido?, ¿cómo lo haces? responden

“Solo cuando no lo entiendo. Pues entonces yo necesito explicar en mi cabeza en ruso las cosas y así yo entiendo luego en castellano” (A2).

“traduzco y luego cuando sé qué es, aprendo de memoria” (A1).

Tras llevar a cabo el proceso de comprensión de los contenidos, los alumnos/as explican las diferentes estrategias que utilizan y que les ayudan para la preparación de los exámenes. Entre las estrategias o hábitos de estudio mencionados, en todos los casos el alumno/a recurre a la L1 con más o menos frecuencia, con el fin de facilitar la comprensión y la posterior memorización:

“Yo leer y escribir, las dos formas. Cuando escribo, me acuerdo y así puedo aprender bien. Hago esquemas y ya con escribir me acuerdo casi todo. [...] Escribo en castellano o euskera, pero muchas cosas también en árabe. Cosas que me cuesta recordar, pues apunto palabras que me ayudan a recordar.” (A1) . otro alumno comenta:

“En árabe es más fácil para entender. Yo para saber si he aprendido, aprendo y digo en alto y luego mi padre me dice que yo le explique a él en árabe para aprender. Así seguro que luego me acuerdo, si explico bien en árabe., luego puedo explicar también en euskera y castellano.” (A4).

Aunque hemos podido comprobar que recurrir a la L1 facilita la comprensión del contenido y ayuda al aprendizaje significativo, un alumna explica que el resultado debe ser en L2:

“[Cuando] no puedo entender, busco la palabra pero para aprender (memorizar) no puedo aprender en ruso, necesito aprender en euskera o castellano” (A2).

El último apartado del análisis se centra en el contexto social de cada alumno/a, en el cual se ha podido reafirmar el uso de la L1 como medio de comunicación esencial, no solo en el contexto familiar, sino también en su grupo de iguales y en las actividades que practican:

“Si, hablo árabe y francés con una amiga y con mis hermanos. “, “Yo juego al tenis con una amiga. En el tenis hablamos de todo, árabe, francés, castellano, todo”. (A1)

Otro alumno también afirma emplear diferentes lenguas en un mismo contexto, según a quién se dirija:

“Si, en fútbol hablo árabe con algunos, con otros castellano.” (A4)

También en las actividades de su tiempo tiempo libre recurren a diferentes lenguas:

“Leo en ruso, todo lo que puedo. Puedo todo menos las cosas del colegio.” (A2)

“No me gusta leer.pero música si. La música árabe me gusta mucho, pero también la escucho en castellano.”(A4).

“Vale música por ej. en árabe, francés, inglés, a veces japonés también(se ríe)”(A1)

“En francés, alemán, inglés, ruso...cualquiera.” (A3)

Resulta interesante reparar en el apoyo que supone para las familias que sus hijos/as puedan aprender y comunicarse en la lengua del país de acogida. Esto ayuda mucho a solventar diferentes trámites burocráticos, pero sobre todo resulta interesante porque en este caso, el alumno/a explica y facilita la comunicación en L2 cuando los familiares muestran dificultades:

“En casa solo hablamos árabe. Mis padres no entienden mucho castellano. Mi madre sí, mi padre habla poco castellano. Entonces muchas veces me preguntan a mí y yo ayudo y les explico. También voy al médico para traducir lo que dice el médico a mi padre.”(A4)

Esto además de beneficiar la integración en sociedad, permite al alumno/a realizar el esfuerzo de explicar el significado y transferir los conocimientos lingüísticos de una lengua a otra. Esto refuerza su competencia lingüística a la vez que crea conciencia sobre el progreso en el aprendizaje de L2. Resumiendo, podemos identificar los beneficios del uso de la L1 para el aprendizaje atendiendo a las estrategias que reporta el alumnado y afirmar que la L1 puede servir como:

- Estrategia de memoria, facilitando el aprendizaje mediante la traducción y/o comparación con la L1.
- Estrategia cognitiva, facilitando transferir conocimientos ya adquiridos en L1 y aplicarlos en el aprendizaje. Competencia metalingüística.
- Estrategia compensatoria, aportando recursos a posibles carencias en competencia comunicativa en L2.
- Estrategia afectiva, sirviendo de motivación para el alumnado que gestiona y se implica en el aprendizaje que a su vez sirve de apoyo para mejorar y ayudar en la comunicación con familiares y otros.

A pesar de que el fracaso en el aprendizaje de lenguas a menudo se le atribuye a la idea de la interferencia negativa de la L1 (Galindo, 2011), los conocimientos adquiridos en la L1, lejos de interferir de manera negativa en el aprendizaje, sirven al alumnado de referencia para relacionar los conceptos y comprender lo que se aprende en L2. En resumen, se ha podido interpretar que recurrir a los conocimientos lingüísticos previos ya adquiridos, aporta a este alumnado cierta seguridad en el proceso de aprendizaje además de ser la unión con su identidad y su entorno familiar:

“pienso que mi idioma es importante para mi y mi amigos y familia” (A3)

“escribir en mi idioma para que no se olvide”. (A1)

Dejando a un lado las implicaciones de la L1 a nivel afectivo, se ha podido confirmar la presencia y el uso de la L1 en el entorno escolar. Este hecho nos lleva a reflexionar sobre si la L1 facilita la comprensión de los contenidos de L2 y si esto podría ser implementado pedagógicamente

para el beneficio del alumnado alófono.

4.4 La secuencia didáctica con estrategias plurilingües: Las implicaciones del *translanguaging* pedagógico

Tal y como se ha mencionado a lo largo de este estudio existen ciertos obstáculos dentro de los modelos educativos que no contemplan la multiculturalidad de las aulas. Este hecho ha motivado y sirve de justificación para elaborar una secuencia didáctica e introducir estrategias pedagógicas que permitan el uso de otras lenguas presentes en el aula para el aprendizaje de la lengua meta o L2. Para tal fin, el *translanguaging* pedagógico ha demostrado proporcionar soluciones y metodologías de enseñanza donde no se requiere que el profesorado tenga conocimientos de todas las lenguas presentes en el aula y además permite que cada alumno/a aplique al nuevo aprendizaje los conocimientos lingüísticos ya adquiridos en L1 u otras lenguas, abarcando en la misma aula al conjunto de alumnos/as.

Por otro lado, en referencia a la normativa que rige la enseñanza de lenguas y teniendo en cuenta el enfoque comunicativo y plurilingüe que se promueven en la didáctica de las lenguas, consideramos el *translanguaging* pedagógico una herramienta muy aplicable y que responde muy bien a las necesidades del aula a la vez que desarrolla las competencias requeridas en el curriculum.

Basándonos en la idea de buscar y desarrollar el uso práctico y real de la lengua, la secuencia didáctica se compone de actividades basadas en el género textual instructivo. Coincidimos con la opinión de Apraiz Jaio et al. (2012) sobre la importancia de trabajar los conocimientos lingüísticos partiendo del texto como unidad de comunicación para alcanzar un aprendizaje significativo. Desde la lingüística textual se considera que el texto aporta ciertas características de cohesión y estructura que suelen ser comunes entre las distintas lenguas presentes. Esto además de adoptar un enfoque comunicativo, facilita alcanzar un aprendizaje significativo. Debido a que la aplicación de las estrategias *translanguaging* se han limitado a dos sesiones de 55', es complicado valorar de manera objetiva si se ha alcanzado un aprendizaje significativo mediante el uso de estas estrategias. Por tanto, se valoró la participación en las actividades así como la motivación del alumnado y las implicaciones que el *translanguaging* haya podido tener en el aprendizaje.

4.4.1 Implicaciones del *translanguaging* en el aula multilingüe

A partir de los resultados obtenidos parece claro que el uso de este tipo de estrategias debe ser empleado de manera consciente y estratégica por parte del profesor/a para que su aportación al aprendizaje sea beneficiosa. No debemos olvidar que el objetivo es desarrollar el aprendizaje de L2, usando como medio de aprendizaje los conocimientos en L1 u otras lenguas. García y Lin (2016) reportan sobre los beneficios que tiene el *translanguaging* como andamiaje poderoso en la construcción de significado. Durante las primeras actividades de la intervención se ha podido observar cierta inseguridad o desconcierto a la hora de proponer grupos de discusión colaborativos donde se empleaba la L1, pero tras el primer contacto y tras comprobar que habían entendido bien las instrucciones de la investigadora, se ha podido observar un aumento en la participación que ha implicado un aumento de la motivación y a un clima del aula favorable al aprendizaje, promoviendo una conexión afectiva.

Las implicaciones de la L1 del alumno/a en el aprendizaje se han podido observar en las estrategias relatadas en las entrevistas, en las cuales destacan las traducciones del vocabulario y la construcción de significado mediante la realización de esquemas en L1 para “entender bien” (A4), es decir, construir significado. Durante las actividades de la secuencia también se han realizado comparaciones entre lenguas para comprender por ejemplo la función del modo imperativo de los verbos dentro de una receta.

La evaluación del aprendizaje se centra mayormente en el proceso de aprendizaje y en estrategias empleadas y no tanto en una valoración del producto final. Aunque la producción escrita no sea objeto de evaluación como tal, si se quiere observar cómo se han introducido en el texto los conceptos estudiados sobre los textos instructivos. Para poder medir si se han cumplido los objetivos marcados para la secuencia, se ha elaborado una rúbrica (ver anexo 2) para valorar la producción del texto y la aplicación de los nuevos conocimientos. El producto final realizado por los alumnos/as muestra una correcta aplicación de los conceptos gramaticales aprendidos, con un vocabulario aplicado correctamente y una sintaxis en la cual se introducen conectores textuales que dan coherencia y cohesión al texto producido.

Sin embargo, a pesar de los beneficios observados, también se han podido constatar limitaciones. Estas hacen referencia a la imposibilidad de mostrar los avances lingüísticos aportados por este enfoque, ya que probar un desarrollo de la competencia lingüística requiere de una aplicación y observación más extensa y exhaustiva (Cummins, 2019), la cual no ha sido posible por

las limitaciones temporales del estudio. Sin embargo, se puede considerar una línea de investigación que permita la observación y aplicación durante un periodo más largo.

En relación con las investigaciones realizadas en contextos similares (ver apartado 1.5), coincidimos con las conclusiones aportadas en Lasagabaster y García (2014), Duarte (2019) y Leonet et al.(2017), cuando mencionan el potencial de la estrategia *translanguaging* para la promoción de las lenguas minoritarias. Mediante el uso del *translanguaging* hemos comprobado que las lenguas mantienen una relación de interacción entre ellas y se pueden complementar cuando existe una falta de recursos en una de ellas. Consideramos al mismo tiempo que este enfoque aporta beneficios a nivel lingüístico, permitiendo el uso y el desarrollo del repertorio lingüístico de cada alumno/a. Duarte (2019) muestra conclusiones similares a nuestro estudio a este respecto, en él se destaca el uso de otras lenguas, en nuestro caso la L1, para construir un conocimiento significativo de la lengua. Finalmente, este enfoque presenta igualmente beneficios para el profesorado. Como muestran Pacheco et al. (2019) nuestro profesorado también considera que se trata de herramientas útiles a la hora de enfrentarse a aulas multilingües, pero que requieren de una organización previa y de una formación docente en materia plurilingüe (Celayeta, 2012).

En este sentido consideramos oportuno reflexionar sobre las oportunidades que ofrece esta herramienta pedagógica y sugerir algunas pautas o buenas prácticas docentes para llevar a cabo en aulas multilingües:

- Crear espacios multilingües. Las paredes de las aulas pueden servir de fuente de información en distintas lenguas. Las expresiones más necesarias en el contexto de aula en distintas lenguas ayudará por un lado al aprendizaje del vocabulario y por otro lado al reconocimiento y respeto hacia la diversidad lingüística, además de promover el uso práctico de las expresiones.
- Es importante la planificación de las estrategias de *translanguaging* para no caer en el uso de manera mecánica. El objetivo es alcanzar un aprendizaje significativo en L2, por lo que el uso de la L1 debe estar pensado para alcanzar dicho objetivo.
- Se pueden adaptar las actividades programadas mediante agrupamientos estratégicos del alumnado que comparten L1 y proporcionar espacios en el aula (o como ejercicio de casa) para que puedan trabajar el tema en cuestión mediante la L1 y así comprender el contenido para posteriormente reflexionar y trabajar con el conjunto de la clase en la L2. La transmisión de conceptos entre lenguas se ve reforzada mediante la reflexión y puesta en común de los contenidos.

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües

- En cuanto a la normativa y la programación escolar, sugerimos considerar las lenguas minoritarias presentes en el proyecto lingüístico del centro y elaborar unas pautas para el cuerpo docente que permita la implementación de estrategias plurilingües que permita a los alumnos/as desarrollar sus habilidades lingüísticas y competencia comunicativa.
- La coordinación entre el profesorado de lenguas para la programación de los materiales didácticos también puede ayudar a una implementación estratégica más profunda y significativa para el aprendizaje.

CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación se ha querido analizar el tratamiento de la diversidad lingüística en un centro de educación secundaria dentro de la red pública de la CAV. Concretamente nos hemos centrado en la enseñanza de la lengua castellana al alumnado alófono para observar la presencia y el uso que dan a la L1 en el contexto académico. Partiendo de una revisión de la bibliografía sobre las teorías de la psicolingüística y los estudios en torno a la adquisición de lenguas y desarrollo de la competencia comunicativa, se establecieron los objetivos de investigación. Concretamente nos propusimos observar y analizar la presencia y el uso que el alumnado alófono hacía de su lengua materna (L1) en el contexto del aula. Además, también nos propusimos conocer qué implicaciones tiene la L1 como estrategias de aprendizaje, para una comprensión y posterior adquisición del contenido.

Una vez recatados los objetivos, en primer lugar, se ha constatado tras la fase de observación de las interacciones en la clase de lengua castellana, que el uso de la L1 por parte del alumnado alófono en el contexto escolar es un medio común para la comunicación entre iguales. Se trata del medio de expresión cotidiano y necesario para comunicarse de manera natural. Como podríamos prever, el medio de expresión, comprensión y de comunicación (siempre que sea posible), resulta más fácil y efectivo en L1. Pero lejos de las interacciones informales, también hemos podido observar que, dentro del aula, se recurre a menudo a la L1 con el fin de resolver cuestiones que atañen al contenido de la asignatura, a la comprensión del contenido o de la lengua en sí. Es decir, el alumnado alófono, a fin de resolver los problemas que le puedan surgir con la lengua meta, recurre a la L1 para construir un significado en L2. Este hecho lo pudimos constatar mediante la observación en el aula como en las entrevistas individuales que se realizaron.

Las entrevistas personales semiestructuradas buscaban cubrir el segundo objetivo propuesto en el estudio, conocer de primera mano cuáles son las estrategias de aprendizaje empleadas por el alumnado para construir significado de los conceptos aprendidos en L2. Concretamente focalizamos la entrevista en el uso estratégico de la L1 en la construcción de nuevos conocimientos en la lengua L2. Tras el análisis cualitativo de las transcripciones pudimos constatar la importancia que tenía la L1 en varios procesos cognitivos que están implicados en el desarrollo y la adquisición de la lengua. Entre las estrategias más empleadas se encuentra la traducción como método rápido y eficaz de comprensión. Pero también se ha comprobado que, para la preparación de exámenes, recurren a estrategias en las cuales se emplea la L1 para la realización de esquemas y redacción de resúmenes, que permiten la construcción de significado lógico mediante mecanismos de escritura como elemento para estructurar las ideas y ordenarlas en la memoria. Pero las entrevistas reportaron más allá del uso estratégico que le puedan dar a la lengua L1, dejando entrever aspectos afectivos y motivacionales que pueden implicar en el aprendizaje, como el apoyo lingüístico que proporcionan a sus familiares cuando estos no comprenden algo. El profesorado constituye un pilar interviniente en el proceso de aprendizaje, por eso consideramos importante conocer su compromiso hacia la enseñanza a este grupo minoritario en concreto.

Los resultados del cuestionario al profesorado por su parte han reportado una predisposición y una tendencia a las buenas prácticas docentes, así como una actitud positiva hacia el plurilingüismo en el aula. Eso no quiere decir que la realidad sea así. A pesar de haber mostrado las actitudes positivas del profesorado y una predisposición hacia este enfoque, la falta de formación al profesorado en enseñanza en contextos multilingües, la falta de recursos y de orientaciones pedagógicas son algunas de las reflexiones que hemos sacado en cuanto a la implementación de nuevas propuestas plurilingües.

Tras la intervención didáctica pudimos observar el alcance pedagógico del *translanguaging* así como sus limitaciones u obstáculos normativos que aún a día de hoy dificultan una gestión conjunta de este tipo de herramientas pedagógicas. Además de constatar que el translenguar se trata de un acto de comunicación muy común, natural y espontáneo en nuestra sociedad (O. García, 2012), también reparamos en el potencial pedagógico y educativo de esta herramienta. Coincidimos con las conclusiones de Cenoz y Gorter (Cenoz, 2017; 2019b), que afirman que el enfoque de *translanguaging* reconoce y aprovecha la riqueza lingüística y cultural de los estudiantes bilingües, y promueve un aprendizaje más auténtico y significativo al permitirles utilizar sus lenguas en la adquisición de la L2.

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües

Por tanto, retomando las preguntas que han guiado la investigación, ¿Qué estrategias utiliza el alumnado alófono para comprender los contenidos en el proceso de aprendizaje de lengua castellana? y ¿En qué medida los conocimientos lingüísticos adquiridos en la L1 pueden optimizar el aprendizaje de la lengua castellana (L2)? A partir de los resultados encontrados, podemos concluir que los conocimientos lingüísticos adquiridos en la L1 forman parte de las estrategias que emplean para el aprendizaje de la lengua castellana (L2). Al mismo tiempo, ante la imposibilidad de responder mediante resultados empíricos en qué medida beneficia el aprendizaje, consideramos un motivo que beneficia el aprendizaje el hecho de constatar el uso de los recursos en L1 en el proceso de adquisición de conocimientos en L2.

Finalmente cabe concluir que mediante el desarrollo de la competencia comunicativa haciendo uso de todo el repertorio lingüístico adquirido hasta el momento, no existe la necesidad de discriminar ninguna lengua en base al prestigio o presencia en la sociedad. Esto además de ayudar a mantener las lenguas minoritarias, reconoce la importancia de las mismas en el desarrollo de la identidad y del lenguaje (Cummins, 2001), al mismo tiempo que promueve actitudes de respeto y empatía hacia la diversidad de culturas, La aportación cultural de las recetas tradicionales fue una de las fortalezas que presentó la secuencia didáctica en promoción de la competencia intercultural. En cuanto a las limitaciones encontradas, podemos decir que el tamaño de la muestra no nos ha permitido generalizar los resultados obtenidos, disminuyendo así su validez externa. No obstante, esa misma razón beneficia a la validez ecológica del estudio.

La gestión y organización de la enseñanza de lenguas es un reto aún por superar dentro de la comunidad educativa. La coexistencia de distintas culturas con sus respectivas lenguas, costumbres y formas de entender la vida es una realidad que, aunque hace medio siglo no fuese así, desde hace décadas forma parte de los centros educativos y de la sociedad, por eso este estudio aporta una contribución al desarrollo e implementación de métodos que preserven la identidad lingüística y cultural a la vez que permite el aprendizaje de la lengua vernácula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, M. D., Camps, A., Larringan, L. M., y Margallo, A. M. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (U. Ruiz Bikandi, Ed.; Edición electrónica). Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica ; Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Apraiz Jaio, M. V., Pérez Gómez, M., y Ruiz Pérez, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137. <https://doi.org/10.35362/rie590459>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Iberica.
- Baker, C., y Wright, W. E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7.^a ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BAKER9899>
- Bloome, D., y Beauchemin, F. (2016). Linguaging Everyday Life in Classrooms. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 152-165. <https://doi.org/10.1177/2381336916661533>
- Bravo, E. M. (2014). *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Helsinki Yliopisto ; Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Bronckart, J.-P. (2007). La enseñanza de lenguas: Para una construcción de las capacidades textuales. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Davila, 133-147. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86402>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed). Pearson Longman.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2(2011), 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Canale, M., y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 54-62. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Celayeta, N. (2012). El español como segunda lengua en la ESO: análisis de la situación y propuesta de mejora. *Segundas lenguas e inmigración*, 1(6). <http://letra25.com/ediciones/2li-revista>.

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües

- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193-198.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2019a). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130-135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2019b). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130-135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2022). *Pedagogical Translanguaging* (1.^a ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cesteros, S. P. (2006). LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA VEHICULAR EN CONTEXTOS ACADÉMICOS. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2, 1-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152371004>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario.* (p. 315).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm
- Consejo escolar de Euskadi. (2022). *La educación en Euskadi. Informe 2019-2021* (p.210).
Departamento de Educación.Gobierno Vasco.
<https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/8247438/LA+EDUCACI%C3%93N+EN+EUSKADI+2019-21.pdf/40a2a465-9756-b82f-34a1-5f0a36ee7edc>
- Cummins, J. (1977). Cognitive Factors Associated with the Attainment of Intermediate Levels of Bilingual Skills. *The Modern Language Journal*, 61(1-2), 3-12.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1977.tb03676.x>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Bilingual Education paper series*, 3(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in promoting educational success for language minority students. *Department of Education. California State University*, 3-49.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668603>

- Cummins, J. (2001). La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación? *Sprogforum*, 7(19), 15-20. <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(1). <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>
- Decreto 84/2004. (s. f.). *De 11 de Junio regulación del Programa Ulibarri de normalización lingüística en centros docentes de enseñanza no universitaria*. Recuperado 25 de abril de 2023, de: https://www.euskadi.eus/ayuda_subvencion/2021/ulibbarri_berri/web01-tramite/es/
- Dolz, J., y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- Dolz, J., y Idiazabal, I. (Eds.). (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- Dooly, M., y Vallejo, C. (2020). Bringing plurilingualism into teaching practice: A quixotic quest? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598933>
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., y Arrieta, E. (2019). *Alumnado inmigrante y competencia plurilingüe en la escuela inclusiva*. <https://doi.org/10.18452/20618>
- Evertson, C., y Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. En *Handbook of research on teaching* (3.ª ed., pp. 163-213). Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/253330141_Observation_as_inquiry_and_method
- Galindo, M. M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 25, 163-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829650>
- García Agustín, Ó. (2007). El uso de L1 y L2 en la enseñanza a alumnos bilingües. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño, 27-30 de septiembre de 2006, Vol. 1,*

El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües
2007, ISBN 978-84-96487-19-2, págs. 541-554, 541-554.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469934>

García, M. V., Martínez, A. M., y Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. (Gobierno de Navarra. Departamento de Educación).

García, O. (2009). Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, y M. Panda (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>

García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern language journal*, 94, 103-115.

García, O., y Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

García, O., y Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in Bilingual Education. En O. García, A. Lin, y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 1-14). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1

García, O., y Sánchez, M. (2018). Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. *Language Education and Multilingualism*, 1, 138-156.

Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.31616>

Gass, S. M., y Varonis, E. M. (1994). Input, Interaction, and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), 283-302.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100013097>

Gobierno Vasco. (2018). *La escolarización del alumnado de origen extranjero en el sistema escolar de la CAPV*. 101.

Gómez, A. (2014). La enseñanza de la ortografía al alumnado inmigrante en Secundaria. *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, 97-116.

Guerrero-Rodríguez, P. (2018). Translanguaging in higher education. Beyond monolingual ideologies. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters. *EuroAmerican Journal of Applied*

Linguistics and Languages, 5(2), 114-118. <https://doi.org/10.21283/2376905X.9.164>

- Günther-van Der Meij, M., Duarte, J., y Nap, L. (2020). Including multiple languages in secondary education: A *translanguaging* approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 73-106. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0027>
- Huguet, Á. (2009). La hipótesis de interdependencia lingüística: Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista española de pedagogía*, 67(244), 495-510. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3045627>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *J.Pride & J.Holmes (Eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth:Penguin books.*, 269-285.
- ISEI-IVEI. (2021). *Diagnóstico del sistema educativo vasco*. Departamento de Educación. Gobierno Vasco.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (1a ed). Paidós.
- Krashen, S. D. (1991). BILINGUAL EDUCATION: A FOCU... *NCBE Focus: Occasional Papers in Bilingual Education*.
- Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (2000). *The natural approach: Language acquisition in the classroom* (2. impresión). Longman/Pearson Education.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. H., y Larsen-Freeman, D. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
- Lasagabaster, D., y García, O. (2014). *Translanguaging: Towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. Cultura y Educación*, 26(3), 557-572. doi.org/10.1080/11356405.2014.973671
- Leonet, O., Cenoz, J., y Gorter, D. (2017). Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216-227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Li, W. (2021). Key concepts in applied linguistics / Conceptos clave de la lingüística aplicada: Translanguaging. *Elia*, 21, 126-163. <https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.06>
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>

- El uso de la L1 y el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje de la lengua castellana en aulas multilingües
Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Grupo Editorial Universitario.
- Martin, L., y Mijares, L. (2007). Reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de educación*, 343, 93-112.
- Moreira, M. A. (2003). *Lenguaje y aprendizaje significativo*. 1-17.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 29. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Mosquera, S., y Sánchez, V. (2015). *Las secuencias didácticas de género textual en ELE. Perspectivas para la formación docente*.
- Otheguy, R., García, O., y Menken, K. (2012). *El translenguar: Una guía de CUNY-NYSIEB para educadores. Versión abreviada en español*. CUNY-NYSIEB. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/09/La-Guia-del-Translenguar-En-Espanol-Setiembre-2016.pdf>
- Otheguy, R., García, O., y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pacheco, M. B., Daniel, S. M., Pray, L. C., y Jiménez, R. T. (2019). Translingual Practice, Strategic Participation, and Meaning-Making. *Journal of Literacy Research*, 51(1), 75-99. <https://doi.org/10.1177/1086296X18820642>
- Pareja, E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6, 151-164.
- Pino, A. M., Trujillo, F. J., y González, A. (2019). Translingüismo: Revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2. *Foro de profesores de E/LE*, 15. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.15881>
- Rodriguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual*. 3(1), 29-50.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Stern, H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. *Oxford university press. Oxford, England*.

Testillano, C. O. (1988). Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: Las ventajas del bilingüismo. *Estudios de Psicología*, 9(33-34), 229-236.
<https://doi.org/10.1080/02109395.1988.10821523>

Vygotskiĭ, L. S., Davidov, V., y Silverman, R. J. (1997). *Educational psychology*. St. Lucie Press.

Vygotsky, L. S., y Vygotskij, L. S. (1985). *Thought and language* (17. print). MIT Press.

Wagner-Gough, J., y Hatch, E. (1975). THE IMPORTANCE OF INPUT DATA IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION STUDIES. *Language Learning*, 25(2), 297-308.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00248.x>

ANEXOS

ANEXO 1

Ítems empleados en el cuestionario para el profesorado

-
1. En mis clases, es habitual escuchar otras lenguas cuando conversan entre ellos/as.

 2. En mis clases permito que los alumnos que hablan la misma lengua trabajen juntos para ayudarse mutuamente

 3. Conocer otras lenguas y hacer uso de ellas ayuda al alumnado alófono a aprender euskera/castellano

 4. Reconocer las lenguas de este alumnado ofrece beneficios afectivos: (sentimiento de pertenencia, reconocimiento social, motivación...)

 5. El centro y todo el profesorado tiene responsabilidad (junto a la familia) de permitir y facilitar el mantenimiento de la L1.

 6. En mis clases ofrezco espacios para debatir sobre aspectos que unen y/o distinguen a las lenguas presentes.

 7. Utilizo recursos tecnológicos y de comunicación por gestos para facilitar la comunicación

 8. Averiguo qué lenguas saben mis alumnos/as para poder recurrir a ellas si es necesario. (Explicaciones, repetir puntos importantes)

 9. Existe por parte del profesorado una preocupación generalizada sobre cómo proceder en la atención a las necesidades que el alumnado presenta.

 10. Para poder ayudar al alumnado alófono a usar la L1 en las actividades de clase, se debe conocer la L1

 11. El uso de la L1 puede interferir de manera negativa en el aprendizaje de L2.

 12. Considero una necesidad formar al profesorado para la docencia en contextos multilingües.

Anexo 2

Rúbrica de evaluación del texto instructivo: La receta

Categorías	3	2	1
Modos verbales: utiliza la misma forma verbal	Utiliza el mismo modo verbal en toda la receta	Hay algunos verbos en otro tiempo/modo	Mezcla los tiempos/modos verbales
Contenidos	Agrega todos los ingredientes y contenidos de la receta	Agrega la mayoría de los ingredientes	Agrega algunos de los ingredientes
Secuenciación/enumeración	Sigue el orden secuencial de la receta y enumera los pasos	Casi siempre sigue la secuenciación y enumera casi todo	Sigue parcialmente la secuenciación y enumera algunos pasos
Producto final	El resultado corresponde a la receta	El resultado se asemeja a la receta	El resultado es distinto a la receta
Uso de conectores	Utiliza al menos 3 conectores del discurso	Utiliza al menos 2 conectores del discurso	No hay uso de conectores del discurso