



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea Magistrale

Translanguaging como estrategia para una educación plurilingüe

Relatore: Banzato Monica

Correlatore: Coin Francesca, Sainz Gonzalez Maria Eugenia

Laureando Fabiola di Caprio

Matricola 849471

Anno Accademico 2019/2020

INDICE

ABSTRACT.....4

INTRODUCCIÓN.....5

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I BILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO.....8

1.1 Conceptos en constante evolución.....9

1.2 Diferencias entre bilingüismo y plurilingüismo.....12

1.3 Principales clasificaciones.....15

1.4 La importancia de valorar el plurilingüismo.....21

CAPÍTULO II LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL PLURILINGÜISMO EN ITALIA.....25

2.1 El plurilingüismo y la educación lingüística.....25

2.2 La educación lingüística y el plurilingüismo en Italia.....27

2.3 Las políticas educativas en Italia.....29

CAPÍTULO III EL TRANSLANGUAGING.....33

3.1. Estudios relativos al translanguaging.....33

3.2. La elección del término trans-languaging.....37

3.3. Una estrategia de aprendizaje revolucionaria.....39

3.4. La propuesta del *translanguaging* en clases bilingües y plurilingües.....42

3.5 Los expertos disipan las críticas.....54

PARTE II:FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	56
4.1 De la definición de los objetivos a la pregunta de investigación.....	58
4.2 El contexto de indagación.....	60
4.3 Las herramientas de recogida de datos.....	62
4.3.1 El cuestionario.....	63
4.3.2 La entrevista.....	64
CAPÍTULO V INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA.....	65
5.1 Estructura y construcción del cuestionario.....	65
5.2 La organización y presentación de los datos	75
5.3 Análisis de los resultados.....	78
CAPÍTULO VI INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	88
6.1 Los sujetos entrevistados.....	88
6.2 Estructura de la entrevista.....	89
6.3 Análisis e interpretación de las entrevistas.....	91
CAPÍTULO VII DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	100
7.1 Discusión.....	100
7.2 Conclusión.....	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
8.1 Bibliografía.....	107
8.2 Páginas web.....	115
Anexo1.Cuestionario.....	118
Anexo2.Entrevista.....	126

ABSTRACT

El presente trabajo de tesis focaliza su atención sobre la práctica pedagógica conocida con el nombre de translanguaging. Este estudio intenta investigar el grado de conocimiento que los profesores italianos tienen de esta estrategia de aprendizaje, la formación de los profesores italianos y como intentan satisfacer la necesidad de una educación plurilingüe. Nos encontramos en una sociedad multicultural y este hecho genera una serie de necesidades que los centros de enseñanza tienen que resolver. Esta tesis de investigación se redacta para ayudar los profesores italianos, aclarando otro método de enseñanza que obtiene excelentes resultados en América y para desacreditar falsas creencia sobre este método. El trabajo empezará con una primera parte teórica sobre el translanguaging tanto para aclarar el concepto como para subrayar la evolución de este práctica. La segunda parte se focalizará sobre la investigación. El método de investigación es un método mixto, cuantitativo y cualitativo. La primera fase bajo la metodología cuantitativa hará uso de un cuestionario para coleccionar datos sobre los grupos focales realizados con los profesores italianos. Bajo la metodología cualitativa se explorará la pregunta de investigación entrevistando profesores que obtuvieron resultados opuestos en la primera fase.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis de investigación quiere ayudar a los profesores italianos que trabajan en contextos plurilingüe aclarando un otro método de enseñanza: el *translanguaging*.

El término *translanguaging* hacía referencia a una práctica didáctica que consistía en cambiar de idioma dependiendo de las habilidades requeridas. En los últimos años, el concepto de *translanguaging* ha revolucionado empezando a aludir a nuevos significados de las prácticas lingüísticas. Hoy en día con este término se hace referencia a una práctica lingüística compleja con implicaciones tanto sociolingüísticas como psicolingüísticas.

El *translanguaging* es parte de las orientaciones plurilingües concebidas para evitar el que Candelier(1997) llama “*Bipolarizzazione precoce bilingue*”, es decir, evitar que las escuelas enseñen una única lengua extranjera que en la mayoría de los casos es el inglés.

Según Gajo (2014: 121), las orientaciones plurilingües tienen que presentar tres características principales:

- Integrar en las escuelas el contacto lingüístico en entornos multilingües, así que, el natural contacto entre los idiomas, que suele caracterizar la comunicación y los procesos de aprendizaje, se cumplier también en clase.
- Valorar el plurilingüismo como medio en constante evolución. La didáctica lingüística debería ver el plurilingüismo más como medio de aprendizaje que como finalidad.
- Ver las lenguas no solo como disciplinas en las escuelas sino también como medio para aprender otras disciplinas.

Estas finalidades forman parte del *translanguaging* y aluden a el contacto lingüístico como medio de aprendizaje. Si por un lado esta orientación intenta sobrepasar la estricta separación de los idiomas que caracteriza los modelos de educación bilingüe. Por otro lado el *translanguaging* se conoce también como “bilingüismo dinámico”. García extiende el concepto originario de dinamismo ligado al *translanguaging*, afirmando que concierne las “múltiples prácticas discursivas emprendidas por los plurilingües con el objetivo de darle sentido a su mundo bilingüe” (2009: 45).

El trabajo de esta tesis empezará con una primera parte teórica que, ante todo, aclarará los conceptos de bilingüismo y plurilingüismo, o sea, conceptos claves para entender totalmente el *translanguaging*. Se verá como es difícil encontrar una distinción entre estos dos términos

por los diferentes parámetros que hay que considerar y por las múltiples perspectivas disciplinares empleadas para estudiar el fenómeno.

Nos encontramos en una sociedad multicultural y este hecho genera una serie de necesidades que los centros de enseñanza tienen que resolver.

El MIUR, en sus directivas sobre el plan de acogida e integración de los estudiantes extranjeros, apoya el plurilingüismo y el uso de los idiomas de origen de los estudiantes en aula para vehicular instrucciones. No obstante, parece no explicar cómo hacerlo. Por eso, antes de empezar la parte investigativa, se ahondarán los documentos principales de la política educativa italiana que hablan de educación plurilingüe. Se aclarará cómo y por qué en Italia se empezó a hablar de plurilingüismo y de didáctica integrada.

Italia fue uno de los primeros países en hablar de educación lingüística. Ya en los años setenta se subrayaba la necesidad de desarrollar la capacidad lingüística del estudiante a través de todas las disciplinas de aprendizaje.

El *translanguaging* es uno de los métodos ideales para llevar a la práctica la actitud y la conducta señalada por el MIUR. En el último capítulo de la primera parte de esta tesis se analizará la propuesta del *translanguaging*, examinando sus comienzos, su desarrollo y su adaptación a la didáctica.

A partir de los principales estudios sobre el *translanguaging*, el último párrafo hablará de las críticas al *translanguaging* y de las respuestas a estas críticas por parte de los investigadores.

La segunda parte de la tesis se focalizará sobre la investigación del grado de conocimiento que los profesores italianos tienen del *translanguaging*. En Italia se pide a los profesores que apliquen en clase las metodologías plurilingüe pero no quedan claros los instrumentos y formación que tienen los profesores para poner en marcha una estrategia de orientación plurilingüe.

Los sujetos de estudio son profesores de escuela primaria y de la ESO (en Italia se habla de escuela primaria y secundaria de primer grado) de diferentes disciplinas.

Para investigar el contexto italiano se utilizarán dos instrumentos: el cuestionario y la entrevista.

Mediante el cuestionario, bajo la metodología cuantitativa que desarrollará la primera fase de indagación, se recolectarán los datos numéricos para responder a la primera pregunta de

investigación. La investigación cuantitativa es un método estructurado de recopilación y análisis de información. Se trata de pedirle a las personas, en nuestro caso a los profesores, que den su opinión de manera estructurada para que podamos producir datos y estadísticas concretas que nos guíen y de esta manera, obtengamos resultados estadísticos confiables.

En la segunda fase de nuestro trabajo de investigación, bajo la metodología cualitativa, entrevistamos a dos profesores que obtuvieron resultados opuestos en el cuestionario. Las entrevistas, en las investigaciones cualitativas, permiten obtener informaciones amplias, profundas y de carácter sustancial. La entrevista será una entrevista individual y semiestructurada para favorecer un entorno más relajado. La entrevista semiestructurada ofrece un grado de flexibilidad que permite ajustar las preguntas planteadas a los entrevistados. La posibilidad de ajustarse a los sujetos permite reducir formalismos e identificar ambigüedades, también, es una ventaja si el entrevistador quiere motivar al interlocutor y aclarar términos.

Después del análisis de las entrevistas y la discusión de los resultados de nuestra investigación, concluimos la tesis presentando algunas observaciones complementarias y las perspectivas futuras de investigación.

Finalizamos con las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo de la tesis y las referencias de las páginas web que fueron consultadas para redactar este trabajo de investigación.

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I BILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO

Es común pensar que el hablante bilingüe/plurilingüe es el que posee un nivel alto en, por lo menos, otro idioma además del propio. En realidad, proporcionar una definición de lo que es el bi/plurilingüismo es bastante difícil: por un lado, por la variedad de nociones y parámetros que hay que considerar y, por otro, por las múltiples perspectivas disciplinares empleadas para estudiar el fenómeno. Esta complejidad de nociones y parámetros – entre ellos, por ejemplo, el nivel de competencia en ambos idiomas, la edad en la que se ha empezado a aprender el/los idioma/s, su frecuencia de uso, etc. – ha llevado a una falta de acuerdo sobre este concepto, mientras coexisten, en literatura, muchas definiciones y clasificaciones que nacieron a partir de los parámetros adoptados periódicamente como punto de observación.

Son muchas las disciplinas que se ocupan de este asunto y, cada una, se ha enfocado en unos aspectos específicos. La sociolingüística, por ejemplo, ha profundizado en los aspectos relativos al empleo y a la mezcla de códigos diferentes en un contexto social; la psicología se ha centrado en las repercusiones psicológicas ligadas a la experiencia bilingüe; la sociología ha examinado el fenómeno en relación con la comunidad en la que se desarrolla; las neurociencias se han detenido en las características cerebrales del hablante bilingüe, mientras que la didáctica de la lengua ha propuesto metodologías de enseñanza apropiadas para lo que se presenta en estos y otros ámbitos de investigación, desde la perspectiva transdisciplinar que le es propia (Balboni, 2015).

Considerando los objetivos de este volumen, en el primer capítulo de esta sección se otorgan unos enfoques disciplinares sobre el bi/plurilingüismo, funcionales a la hora de definir los perfiles de la cuestión y de extraer indicaciones oportunas en el ámbito educativo, del que hablaremos más en los capítulos sucesivos. Muchos de estos conceptos y perspectivas son útiles para entender los desarrollos pasados y futuros de los estudios sobre el

bi/plurilingüismo, además de haber llevado a la noción actual de plurilingüismo utilizada en ámbito educativo.

Una primera distinción terminológica se hace entre los términos “bilingüismo”, “plurilingüismo” y “multilingüismo”: aunque a veces se empleen de forma intercambiable, se refieren a fenómenos parcialmente diferentes en el contexto de la investigación y en el ámbito de las políticas lingüísticas de las instituciones europeas. Más concretamente, el bilingüismo y el multilingüismo pueden representar procesos individuales y de grupo. A este propósito, es clásica la distinción de Hamers y Blanc (2000) entre bilingüismo individual (bilinguality o bilingüidad) y bilingüismo social (bilingualism). La distinción entre multilingüismo y plurilingüismo, abrazada por el contexto de las políticas lingüísticas europeas y por una parte amplia de la literatura científica en ámbito románico afirma que, el primer término reenvía a la coexistencia de más idiomas dentro del mismo contexto social, mientras que el segundo se usa para referirse a las competencias del individuo. A esta segunda acepción de plurilingüismo se inspiran las políticas educativas europeas y nacionales, de las que se definirán nociones, recursos y etapas principales de desarrollo en el segundo capítulo. Pese a que las características sociales y cognitivas de quien conoce dos idiomas sean generalmente parecidas a las de quien conoce más, recientemente algunos estudios han puesto el foco en las especificidades del aprendizaje de una Ln, es decir de un idioma sucesivo al segundo ($n > 2$), que aquí definimos como “lengua adicional” (García, 2009). En estos estudios, el término plurilingüismo (o multilingüismo) tiende a sustituir cada vez más el ya englobado de bilingüismo. Eso hace patente la mayor complejidad de repertorios y de usos lingüísticos en los hablantes plurilingües. Los fenómenos del bilingüismo y del plurilingüismo se tratarán conjuntamente y se hará hincapié en sus especificidades.

1.1 CONCEPTOS EN COSTANTE EVOLUCIÓN

El significado y la definición de “bilingüismo” y “plurilingüismo” han evolucionado a lo largo del tiempo, hasta llegar a la acepción que hoy subyace a una parte significativa de la investigación y de los documentos europeos de ámbito educativo. Desde la definición clásica de Bloomfield (1933), según la que el bilingüismo correspondería al control nativo de uno o más idiomas, el término se ha ampliado cada vez más hasta convertirse en un “término cuya

semántica no tiene confines” (Baetens, Beardsmore, 1982 – la traducción es nuestra) dentro del que se pueden reconocer diferentes situaciones y perfiles de competencia.

Ahora, se tratará brevemente la evolución de este concepto, viendo las etapas principales de su desarrollo a través de múltiples perspectivas disciplinares.

Los estudios sobre el bilingüismo tuvieron un cambio en los años 60 gracias a la experimentación llevada a cabo por Peal y Lambert (1962), cuyo mérito fue el de evidenciar la importancia de una metodología inclusiva y apropiada para el análisis del fenómeno. Gracias a este trabajo, el bilingüismo se estudiará con creciente precisión metodológica sin ser visto como una desventaja; al contrario, desde este momento se subrayarán sus beneficios, más concretamente los inherentes al desarrollo de las habilidades cognitivas. Frente a la definición de Bloomfield considerada demasiado exclusiva, en los mismos años Macnamara (1967) propone una definición más flexible, afirmando que puede ser definido bilingüe cualquier individuo que posea un mínimo de competencias en otro idioma aparte de la lengua nativa, también en solo una de las cuatro habilidades lingüísticas primarias (hablar, escuchar, leer, escribir). La posición de Diebold (1972) es parecida, ya que sostiene que puede considerarse bilingüe quien posee una competencia, aunque solo sea receptiva de la L2, sin que éste sea necesariamente capaz de redactar o interactuar en este idioma, adelantando así la noción de “competencia parcial” en la que se asienta el concepto actual de competencia plurilingüe y pluricultural.

Entre estos extremos, se han elaborado otras definiciones, unas más inclusivas que otras, en las que cambia a menudo el punto de observación, es decir el parámetro de referencia por el que un sujeto puede considerarse bilingüe o no. Por ejemplo, Renzo Titone (1972), empezando por el nivel de fluidez con el que se pasa de un idioma a otro, define bilingüe el que alcanza un nivel de habilidad que permite evitar traducir de la L1 para producir en la L2. En sus investigaciones, Baetens Beardsmore (1982) desplaza el foco de la atención hacia una perspectiva más holística, llegando a definir el bilingüismo como un continuum lingüístico. En una extremidad de este continuum se colocaría el monolingüe, mientras que, en la otra, se encontraría el bilingüe que ha adquirido ambos idiomas (L1 y L2) en modalidad espontánea y que posee, por lo menos idealmente, iguales competencias en ambos. Hay muchas variantes

posibles: esto ha permitido incluir en la definición de “bilingüe” hablantes con diferentes perfiles de competencia en ambos idiomas, que corresponden efectivamente a la mayoría de los casos. El concepto de continuum es, por tanto, útil, para señalar la naturaleza dinámica y flexible de la noción de bilingüismo como la de plurilingüismo, adelantando lo que en los estudios actuales de translanguaging se conoce como “bilingüismo dinámico”.

Para Hamers y Blanc (2000) muchas de estas definiciones se basan en un único aspecto del bilingüismo que es generalmente el nivel de competencia de uso de los idiomas de referencia, ignorando otras dimensiones extra-lingüísticas. El problema, evidencia Grosjean (1989), se debe también al hecho de que el bilingüe ha sido erróneamente considerado como la suma de dos monolingües: en el hablante bilingüe o plurilingüe la presencia de una o más variedades lingüísticas y, sobre todo, la interacción entre estas, producen un sistema lingüístico diferente a la suma L1+L2, un sistema dinámico en el que las necesidades comunicativas del hablante se satisfacen recurriendo a uno u otro idioma – o en algunos casos - a ambos. Como subraya Li Wei (2000), es importante reconocer que un hablante plurilingüe emplea idiomas diferentes para objetivos diferentes (en más contextos) y, sobre todo, no posee los mismos niveles y tipos de competencia en las lenguas conocidas. De ahí que el nivel de proficiencia en los idiomas considerados no pueda ser el único parámetro útil para una clasificación del bi/plurilingüismo. Paradis (1986) sugerirá que este fenómeno se debe definir más bien como un continuum multidimensional en el que, además de la competencia lingüística mínima y máxima en los idiomas dados, se contemplen varios aspectos extra-lingüísticos, como el cultural, psicológico, sociológico y comunicativo. Es plausible, de hecho, que un hablante o un discente plurilingüe posea diferentes niveles de competencia en los varios niveles lingüísticos y extralingüísticos conectados con cada uno de los idiomas conocidos, convirtiendo el bi/plurilingüismo en un concepto amplio y poliédrico que se puede observar desde más puntos de vista disciplinares. Por lo tanto, como subraya Mackey (2000:63) “el bilingüismo no se puede describir solamente en el ámbito de la ciencia lingüística: es necesario ir más allá” (traducción nuestra).

1.2. DIFERENCIAS ENTRE BILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO

Para ser hablantes plurilingües hay un camino que se basa en la integración de elementos biológicos y ambientales, esto es, existe una predisposición natural en la adquisición lingüística debida a la plasticidad cerebral, aunque mucho dependa del contexto social y cultural en el que se aprenden los idiomas y de los estímulos que este ofrece.

Las neurociencias se han centrado en el primer aspecto, examinando las características neurobiológicas del cerebro humano. Mediante sistemas de neuroimaging cada vez más sofisticados, los estudios en este sector muestran lo que pasa en la mente humana cuando se analiza un estímulo lingüístico. Entre los exponentes italianos más conocidos, Franco Fabbro (1996:116) formula la siguiente definición de bilingüismo: un sujeto es bilingüe si conoce, entiende y habla dos idiomas, o dos dialectos o un idioma y un dialecto. Otra característica de un individuo bilingüe es la siguiente: si lo desea, es capaz de operar una distinción nítida entre los dos sistemas lingüísticos en su propia expresión verbal. De hecho, los sistemas lingüísticos de muchos idiomas o variedades lingüísticas conocidas por el hablante coexisten siempre en su cerebro, prescindiendo del idioma empleado. Sin embargo, contrariamente a lo que se ha dicho durante mucho tiempo, el otro idioma no crea confusión, puesto que no interfiere con el que se ha activado. Esto es posible gracias a un proceso de inhibición llevado a cabo en el lobo frontal del cerebro, que permite levantar momentáneamente los umbrales del idioma que queda inutilizado. Este mecanismo de inhibición, presente también en los monolingües, ha sido teorizado por Green (1986) a través del modelo del control inhibitorio (inhibitory and control model), según el que cuando un determinado elemento lingüístico se activa, sus competidores se inhiben. En pocas palabras, cuando el cerebro selecciona una palabra, se inhiben contemporáneamente los sinónimos y las palabras con sonidos parecidos.

La diferencia en los bilingües reside en el hecho de que las palabras inhibidas pertenecen a la L1 y a la L2 puesto que ambas se quedan activas en la performance lingüística (Green, 1986). Por consiguiente, el individuo bi/plurilingüe es potencialmente más capaz de enfocar su atención en determinados elementos inhibiendo eventuales distracciones. Al principio de inhibición se asocia el del umbral de activación: la Activation Threshold Hypothesis (Paradis, 2004: 28) prevé que la activación de un elemento (o de un idioma) sea más espontánea si la

frecuencia de la activación es mayor. Según esta hipótesis, el umbral de activación de las palabras y de los idiomas conocidos por el hablante bi/plurilingüe depende de la frecuencia de uso y del intervalo de tiempo transcurrido desde la última activación, explicando en términos más específicos el porqué si no se practica un idioma la habilidad de producción pierde la fluidez.

Hoy en día, muchos estudiosos emplean una definición más amplia del fenómeno, capaz de incluir también sujetos con diferentes niveles de habilidades lingüísticas en ambos idiomas. Para Grosjean, por ejemplo, “los bilingües son los que usan dos o más idiomas (o dialectos) en su vida cotidiana” (Grosjean, 2015: 27). Lo que cuenta, precisa Grosjean, es el empleo regular de estos idiomas/dialectos más que su dominio. De la misma manera que en la definición de Fabbro, se consideran también los dialectos puesto que, en el plan cognitivo, pueden tener ventajas parecidas a las de cualquier otro idioma. Según esta perspectiva, un italiano que habla también un dialecto se considera hablante bilingüe como otro hablante que emplea regularmente idiomas como, por ejemplo, el inglés y el español. Los sociolingüistas recalcan esta posición, en particular Berruto (2004), que considera el fenómeno del bi/plurilingüismo como una norma más que una excepción.

El plurilingüismo (y/o bilingüismo, y/o multilingüismo) es una situación muy difundida en el mundo, que hace referencia a cualquier nivel de comunidad lingüística. Hay que pensar en las situaciones bi/plurilingües como las más normales frente al monolingüismo (Berruto, 2004:133). Sin embargo, desde la perspectiva sociolingüística, “parece razonable hablar de bilingüismo (o plurilingüismo) cuando entre dos (o más) variedades de lengua empleadas en un grupo o en una comunidad existe una diferencia estructural evidente y ambas tienen su historia autónoma (Berruto, 2004: 50), como en el caso de muchos dialectos primarios de nuestra península, es decir los dialectos italianos y no italianos – que difieren estructuralmente del italiano estándar. Esto no se debe confundir con el concepto de “diglosia”, que consiste en la convivencia de más idiomas o variedades diferentes de idiomas socio-funcionalmente diferenciados. En los contextos diglósicos, la variedad con prestigio más alto (H high) se utiliza en contextos comunicativos formales (por ejemplo en la escuela, en el trabajo, etc.) y en la forma escrita, mientras que el otro idioma, de prestigio inferior (L low), se emplea en la conversación cotidiana informal (por ej. familia, amigos).

El bilingüismo “lengua estándar - dialecto” se puede asimilar a lo que Berruto (1995) define como “dilalia”, noción que aclara la relación entre italiano estándar y dialecto en los usos lingüísticos del área italo-románica. La dilalia se diferencia fundamentalmente de la diglosia porque el código A se emplea, al menos por una parte de la comunidad, también en la lengua hablada conversacional usual y porque, aunque sea clara la distinción funcional de los ámbitos de A y B respectivamente, hay empleos y dominios en los que se usan, y es normal usar, ambas variedades, alternativamente o conjuntamente (Berruto, 1995: 246).

Esta forma de bilingüismo sigue siendo muy difundida en muchas áreas de nuestro país, sobre todo en pequeños centros o en algunas regiones donde el dialecto sigue arraigado. Pese a que el rol principal le pertenezca al idioma estándar como variedad más prestigiosa (H), ambos códigos pueden emplearse en más contextos sin una efectiva diferencia funcional. Ocurre a menudo que muchos migrantes que aprenden el italiano de manera espontánea entren en contacto antes con el dialecto y luego con la variedad estándar, de esta manera la variedad local se convierte en objeto de interés tanto en la investigación científica sobre la adquisición del italiano L2, como en el de la didáctica de la lengua en un contexto plurilingüe.

Con el avance de los estudios sobre el bi/plurilingüismo se han adoptado definiciones cada vez más inclusivas del fenómeno, en las que la frecuencia de empleo de los idiomas ha progresivamente sustituido el nivel de competencia en cada uno de estos como parámetro de referencia. La perspectiva se ha desplazado hacia el hablante/discente y sobre los empleos efectivos del idioma en los varios contextos, poniendo en el mismo plano idiomas de diferente estatus como los idiomas oficiales y los minoritarios, como por ejemplo los idiomas regionales y los dialectos. Se nota además como el término bilingüismo se utiliza a menudo para indicar situaciones en las que conviven más idiomas en un mismo sujeto y, por tanto, de manera intercambiable frente al de plurilingüismo. Eso sirve para subrayar que los procesos cognitivos, psicológicos y sociales se pueden asimilar (cfr. Luise, 2013). Recientemente, sin embargo, un número creciente de estudiosos ha subrayado la necesidad de operar una clara distinción entre discentes bilingües y plurilingües (cfr. Por ej. Aronin e Hufeisen, 2009; De Angelis, 2007; Jessner, 2008) debido a la existencia de algunos aspectos de diferenciación entre los dos fenómenos, por lo menos desde un punto de vista psicolingüístico. Entre las diferencias, vemos la influencia de la experiencia anterior de adquisición lingüística madurada

mediante la adquisición de más idiomas (plurilingües) frente a un único idioma (bilingües), una mayor flexibilidad cognitiva, niveles más altos de conciencia metalingüística y ulteriores estrategias elaboradas por los plurilingües. Como subraya Butler (2012), dado el número aún limitado de estudios sobre la adquisición plurilingüe, sobre todo en ámbito psicolingüístico, la entidad o el significado de estas diferencias aún se está desarrollando. En el párrafo sucesivo se expondrán las principales clasificaciones del bilingüismo, viendo las especificidades que el fenómeno puede tener en los discentes plurilingües.

1.3 PRINCIPALES CLASIFICACIONES

A partir de las diferentes perspectivas de análisis ya descritas, se han propuesto muchas clasificaciones del bi/plurilingüismo. Estas no se excluyen entre ellas, es más, a menudo se sobrepone o se completan mutuamente, confirmando la amplitud y la complejidad del fenómeno. Como subraya Baker (2001), puede resultar imposible definir quien es bilingüe y quien no lo es; es más útil individuar las distinciones y las dimensiones con las que los términos bilingüismo y plurilingüismo se han caracterizado a lo largo del tiempo. Más que presentar un cuadro exhaustivo, se hará aquí una breve panorámica que presentará las variables principales o las dimensiones que definen sus contornos, como las relaciones intercurrentes entre los idiomas considerados, la edad y el orden con el que se adquieren, la organización cognitiva o su empleo funcional.

Es un lugar común que el bilingüismo se considere como tal solo en función de la edad en la que los idiomas han sido aprendidos, período que tendría que coincidir con los primeros años de vida. Si consideramos este elemento, en los primeros estudios sobre el fenómeno, se distingue entre bilingüismo precoz (o infantil), que generalmente corresponde a la primera infancia, y bilingüismo tardío, que se refiere a quien aprende una L2 después de la pubertad. Más concretamente, se define como bilingüismo precoz simultáneo de dos idiomas la situación en la que los idiomas se han adquirido paralelamente en los primeros años de vida. Si uno de los idiomas se adquiere más tarde, pero siempre en la edad infantil, se habla más bien de bilingüismo precoz consecutivo (Genesee et al., 1978; McLaughlin, 1978). El bilingüismo consecutivo es típico en los niños que, inicialmente expuestos a un idioma en ámbito familiar, empiezan a aprender otro idioma cuando entran en la comunidad escolar,

generalmente entre los 3 y los 5 años. En nuestro país, este tipo de bilingüismo atañe a un amplio número de niños pertenecientes a familias con bagajes migratorios. Más o menos concientemente, muchas familias inmigradas activan explícitas políticas lingüísticas familiares (family language policy) que permiten el desarrollo de este tipo de bi/plurilingüismo en los hijos con el objetivo de mantener los orígenes lingüísticos y culturales. En realidad, no hay un acuerdo general sobre la edad que tendría que funcionar como punto de cut off para distinguir los bilingües precoces de los tardíos, considerando que la misma hipótesis del período crítico de Lenneberg (1967) ha sido reajustada en los años. Está claro que, dada la particular plasticidad del cerebro en el niño, si la exposición a los dos idiomas es más precoz, será más fácil y completa la adquisición. Sin embargo, hay que precisar que no hay que valorar el bilingüismo tardío como algo con menor valor. Muchos estudios sucesivos han evidenciado que no existe siempre una correlación directa entre la variable edad y la capacidad de aprendizaje de una L2. Más que un único período crítico, se habla más bien de períodos sensibles según las áreas de competencia lingüística examinadas (Cardona e Luise, 2018). A menudo adolescentes y adultos obtienen resultados mejores en relación con aspectos específicos, como por ejemplo la velocidad de adquisición, la capacidad de reflexión metalingüística, el control de la atención, etc. (San, 2012). No son raros los casos de bilingües tardíos que, aún aprendiendo la L2 en la edad adulta, pueden alcanzar una competencia de nivel nativo (Paradis, 2011). Esto permite por tanto alejarse del falso mito sobre el bi/plurilingüismo según sólo quien ha aprendido más idiomas en edad precoz puede sacar ventajas.

Hay que especificar que, en los contextos plurilingües actuales, el gran número de idiomas coexistentes conlleva una ulterior complejidad en los patterns de adquisición de una lengua adicional o Ln. Puede haber, por tanto, muchos casos: un individuo trilingüe puede adquirir tres idiomas de forma consecutiva (L1>L2>L3); puede adquirir dos idiomas contemporáneamente después de haber recibido las bases en L1 (L1>L21+L22); puede empezar como bilingüe simultáneo y añadir otro idioma en un segundo momento (L11+L12>Ln); por último puede adquirir tres idiomas contemporáneamente desde el nacimiento (L11+L12+L13). El cuadro será aún más complejo si los idiomas ya conocidos son más (cfr.

Cenoz, 2000; Hufeisen, 2018), como ocurre cada vez más en los actuales contextos multilingües.

Dependiendo de la relación que se establece entre las competencias lingüísticas en los dos idiomas, es posible operar una distinción entre bilingüismo balanceado y bilingüismo dominante (Peal e Lambert, 1962), conocido también como bilingüismo simétrico/asimétrico. Con bilingüismo balanceado generalmente se hace referencia a un hablante que tiene un nivel alto en ambos idiomas, es decir el que sabe emplearlos sin una efectiva diferencia cualitativa, aunque no se especifique el nivel de esta competencia. Raramente un sujeto bi/plurilingüe posee realmente un bilingüismo de este tipo; más a menudo uno de los dos idiomas domina sobre el otro, por lo menos en un sector específico o en un determinado momento de la vida, dependiendo de los usos funcionales y de la frecuencia de uso que se hace para cada uno de estos. Un niño que, idealmente, crece en un contexto bilingüe y domina dos idiomas de la misma manera, en el momento en el que empieza a ir a la escuela, probablemente hará de su idioma de escolarización el idioma dominante, modificando las relaciones intercurrentes entre los idiomas conocidos. El bi/plurilingüismo es un fenómeno dinámico, por lo que esta categorización es todo menos fija: con el cambio de las condiciones lingüísticas y ambientales – debido, por ejemplo, a mudanzas o migraciones de un país a otro – se puede comprobar que el idioma más débil se convierte o vuelve a ser el idioma dominante, y al revés (Wetter, 1996; Cognigni, 2007). el que profundizará la relación entre las competencias lingüísticas en L1/L2 y el rol del transfer en la adquisición de la L2 será Jim Cummins.

La hipótesis de la interdependencia lingüística (*linguistic interdependence hypothesis*) se aclara mediante la notoria metáfora del iceberg: mientras por encima de la superficie las puntas del iceberg, que corresponden a los idiomas conocidos, se pueden reconocer y parecen separadas, debajo de la superficie – es decir, en la mente del discente – los dos idiomas operan a través del mismo sistema central de procesamiento. Esta competencia básica común a los dos idiomas, conocida como CUP (*Common Underlying Proficiency*), facilitaría los procesos de transfer, es decir el pasaje de nociones y saberes lingüísticos de un idioma a otro. La hipótesis precisa que, en las etapas iniciales, las competencias básicas adquiridas mediante la L1 se pueden transferir a una L2 a condición de que sea presente un nivel umbral adecuado en la L1 y una exposición significativa a la L2 – en el ambiente escolar o en el social – además

de una adecuada motivación para aprenderla (Cummins, 1981: 29). Esta ventaja potencial del discente plurilingüe puede verse condicionada por la calidad/cantidad de exposición al input en L2, y también por los factores socioculturales y psicosociales. No obstante eso, el alcance del umbral en L1 no garantiza ventajas cognitivas, que son evidentes únicamente después de haber alcanzado el umbral de activación también en otro idioma (Threshold level hypothesis). Aunque estudios sucesivos hayan confirmado la hipótesis de la coexistencia de los idiomas en la mente del hablante plurilingüe, el modelo de la CUP de Cummins ha sido utilizado durante mucho tiempo como base teórica para la enseñanza separada de dos idiomas en los programas de educación bilingüe y ha sido puesto en discusión por los estudios recientes sobre el translanguaging. Otras investigaciones han reajustado el asunto determinando que el tipo de escritura de los idiomas implicados puede tener una incidencia en los procesos de transfer de un idioma a otro, por lo que el mecanismo es más evidente con dos idiomas con un sistema de escritura análogo (cfr. Bassetti, 2012). Cuando existe una superposición de los sistemas gramaticales, como por ejemplo en el caso de los idiomas pertenecientes a un mismo grupo lingüístico, el transfer de un idioma a otro es aún más inmediato y la ventaja metalingüística más evidente.

Concluyendo, se trata de un modelo válido en el contexto de las lenguas de la misma familia que sirve para comprender la estrecha correlación entre habilidades cognitivas y adquisición de una Ln, que puede beneficiar claramente del conocimiento anterior de otros idiomas, yendo más allá de sus características específicas.

Otro aporte útil a la comprensión del fenómeno ha sido otorgado por Weinreich (1953) que, en base a la organización cognitiva de los idiomas, establece la distinción entre bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto. El primer tipo de bilingüismo se observa en personas que aprenden uno de los dos idiomas en un lugar determinado (por ejemplo en familia) y el otro idioma en un contexto diferente (por ejemplo mediante las relaciones sociales fuera de la familia). En este sentido, el fenómeno descrito por Weinreich es afín al concepto de bilingüismo consecutivo, difundido en muchas familias inmigradas. Eso se puede comprobar también en discentes que aprenden un idioma con una persona determinada y otro idioma con una persona diferente, como ocurre a menudo en las familias mixtas (mixedlingual families) en las que cada uno de los padres emplea su propio idioma con el niño. Esta

conceptualización de bilingüismo ha llevado, en ámbito educativo, al método OPOL (One Person One Language), que hoy se adopta en muchas familias y en los contextos educativos para la infancia desde los primeros años de vida. Mientras que el bilingüe coordinado posee dos sistemas conceptuales de referencia para los idiomas implicados, el bilingüe compuesto hace referencia a un único sistema conceptual, que procede de la combinación de los significados de las palabras correspondientes en los dos idiomas.

En un sistema lingüístico compuesto, dos signos lingüísticos (por ejemplo book en inglés y kniga en ruso en el ejemplo empleado por Weinreich) se asocian al mismo sistema de significantes, mientras que en un sistema coordinado los dos signos, respectivamente en L1 y L2, reenvían a dos sistemas de representación diferentes. Otra definición del mismo autor es la de “bilingüismo subordinado”, que describe el sujeto bilingüe que accede a la L2 mediante el sistema lingüístico de la L1. Esto significa que el hablante posee dos signos lingüísticos, /buk/ para el inglés y /kn'iga/ para el ruso, mas una única unidad de significado ('book') que, como en este caso, generalmente pertenece al idioma dominante. Según esta perspectiva, el bilingüe subordinado, antes piensa en lo que quiere decir en un idioma y luego lo traduce a otro (Fabbro, 1996: 119).

En una situación de aprendizaje plurilingüe, la organización de los idiomas en la memoria del sujeto será más compleja dependiendo del número de idiomas implicados y de los varios niveles de proficiencia en cada uno de estos y de su distancia/cercanía tipológica. Si los idiomas están cerca tipológicamente, será mayor la posibilidad para el discente de transferir recursos ya a disposición en el propio repertorio lingüístico para aprender una Ln (Cenoz y Gorter, 2015).

Es recurrente la situación en la que un sujeto puede comprender un determinado idioma, pero no puede hablarlo o escribirlo. En ese caso se suele distinguir entre bilingüismo receptivo (o pasivo) y bilingüismo productivo (o activo). Este fenómeno es ampliamente difundido en las familias bi/plurilingües en las que los niños aprenden a comprender los idiomas antes de empezar a hablarlos; puede por tanto ocurrir que ellos empiecen a expresarse en un único idioma, continuando de todas formas a desarrollar la comprensión en ambos. Es muy frecuente que los bilingües precoces atraviesen una fase únicamente receptiva en uno de los

dos idiomas. Puede ocurrir también lo contrario, es decir que por razones de tipo biográfico, un idioma ya no se utiliza y las habilidades productivas se ven afectadas. En la edad adulta, también dependiendo de necesidades específicas y motivaciones, el bilingüe receptivo puede tener una competencia limitada a la sola comprensión escrita o a sectores específicos del idioma en base a los usos en la vida cotidiana. El hecho de que no sea más capaz de emplearlo de forma activa, no significa que este idioma no tenga importantes funciones en el plan de la adquisición lingüística, puesto que, como se verá, este puede funcionar como recurso para el aprendizaje de otros idiomas. En el caso de los discentes plurilingües, se amplificará claramente la diferenciación funcional, por lo que algunos idiomas o variedades podrán emplearse solo para objetivos específicos en varios contextos.

Un ejemplo se encuentra en los que, por razones de estudios o profesionales, desarrollan una competencia prevalentemente receptiva de la microlingua inherente al propio sector de especialización.

1.4 LA IMPORTANCIA DE VALORAR EL PLURILINGÜISMO

En el contexto de la investigación científica como en el de la educación lingüística, el debate sobre los beneficios del bi/plurilingüismo es muy amplio y en evolución, considerando también el interés y la cantidad de estudios e investigaciones ya llevados a cabo sobre este tema. En este párrafo se tomarán en consideración algunas ventajas conectadas con el plurilingüismo.

Conscientes de que se trata de un ámbito de estudio en continua evolución, no queremos proporcionar un cuadro exhaustivo sino más bien proponer una síntesis, funcional para otorgar una respuesta – aunque provisional – a la pregunta implícita en el título de este párrafo, que guía la reflexión de todo el volumen: ¿por qué valorar el plurilingüismo y cuáles son las ventajas efectivas relacionadas con el conocimiento y el aprendizaje de más idiomas? Como adelantado en el párrafo anterior, la falta de reconocimiento por parte de la sociedad y, más concretamente, de la institución escolar de la existencia del/ de los idioma/s hablado/s en familia (LO, lengua regional, dialecto local, etc.) puede a menudo traducirse en una sensación de inseguridad lingüística y en una baja autoestima en los hablantes de los idiomas minoritarios, sobre todo en los que proceden de ambientes deventajados o de contextos de inmigración (cfr. Coste et al., 2009: 31). A esta se puede ligar una mayor dificultad a la hora de reconocer y transferir las estrategias cognitivas o de los saberes lingüísticos de un idioma a otro, debido a que el idioma no se considera “digno” o “útil” para el alcance del objetivo (cfr. Cognigni, 2007). Reconocer y valorar los varios códigos existentes en los repertorios lingüísticos de los discentes ha, ante todo, el gran beneficio de modificar las conductas lingüísticas y de enseñar el valor intrínseco de cada idioma, prescindiendo del que le atribuye la sociedad en el caso de idiomas minoritarios y permitiendo que los mismos individuos plurilingües puedan tomar conciencia. Un valor que no se determina solo por la cantidad de códigos lingüísticos a través de los cuales uno puede expresarse, sino más bien que se vincula a la pluralidad identitaria y a la posibilidad de convertirlo en recursos cognitivo para el aprendizaje de otros idiomas. En un plano cognitivo, valorar el bi/plurilingüismo significa darle visibilidad y potenciar la capacidad del discente a la hora de reflexionar sobre el

funcionamiento y la estructura del idioma, es decir de empujar hacia la conciencia metalingüística (language awareness; Hawkins, 1984).

Lo que emerge en muchas investigaciones es que los sujetos plurilingües poseen una mayor conciencia acerca de la naturaleza convencional del lenguaje y una mayor flexibilidad mental debida al conocimiento de más idiomas. El hecho de que ellos tengan que enfocarse precozmente sobre la forma del idioma para poder diferenciar los dos códigos les permitiría centrarse más en las características abstractas de los idiomas y, por tanto, desarrollar una mayor capacidad de tratarlos como sistemas formales. El conocimiento y el aprendizaje de más idiomas desarrolla una mayor capacidad de distinguir entre la forma y el significado de las palabras, consintiendo intuir como, por ejemplo, el concepto de “libro” (significado) puede asociarse a más palabras en lenguas diferentes (significante). La mayor disponibilidad de significantes incrementa la capacidad de reflexión sobre el lenguaje en general y sobre los varios sistemas lingüísticos en particular, estimulando su adquisición.

Hay que precisar que este tipo de beneficio no se limita a la infancia, sino más bien se puede constatar también en edades sucesivas; en los niños la funcionalidad de estos procesos cognitivos es más evidente para ver, con el tiempo, un declive fisiológico (cfr. Bialystok et al., 2004). Algunos estudios han evidenciado que esta mayor conciencia metalingüística puede acelerar la adquisición de la lecto-escritura en los niños bilingües frente a los monolingües, en virtud de una mayor capacidad de abstracción que facilita el reconocimiento de la correspondencia entre los signos del idioma escrito y hablado (Bialystok e Herman, 1999, Garraffa et al., 2020: 17). Otros estudios han puesto el foco en el rol de la language awareness en el aprendizaje de un tercer o cuarto idioma (Ln) a lo largo de la vida, habilidad en la que el aprendizaje lingüístico se desarrolla a partir de la adolescencia, considerando el desarrollo cognitivo del discente. Estas y otras investigaciones han llevado al desarrollo de un ámbito de estudio conocido como Third Language Acquisition (TLA) que ha obtenido cierto impacto en un contexto didáctico y, como veremos más concretamente, en la didáctica integrada de la lengua. Otro beneficio potencial del bi/plurilingüismo, ampliamente utilizado en literatura, es el que está ligado a la atención selectiva, es decir a la mayor capacidad de centrarse en un determinado objeto de interés y de reelaborar las informaciones relevantes sin distraerse con las informaciones accesorias o datos inútiles (Bialystock, 2001).

La práctica constante de los bilingües en la selección del idioma y en la contemporánea inhibición de la interferencia de la L2 estimula un conjunto de procesos conocidos como “funciones ejecutivas”, entre las que se encuentran el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Los beneficios que proceden de la potenciación de estos procesos no se limitan a la dimensión lingüística puesto que, como hemos visto a propósito de la CUP de Cummins, habilidades cognitivas y lingüísticas están estrechamente relacionadas. Sin embargo, la atención selectiva que procede de esto adquiere una particular significatividad en el contexto de la educación lingüística, donde esta se asocia a una característica interna o estilo cognitivo generalmente deseable en el discente de idiomas, conocido como “independencia del campo”. Aunque esta clasificación no sea compartida por todos los estudiosos (Celentin, 2019: 86), esta reenvía generalmente a la capacidad del discente de aislar con facilidad los elementos de una determinada situación, acompañándose por un estilo cognitivo más analítico y por una mayor reflexividad. Atención selectiva e independencia del campo contribuyen además a una capacidad significativa de problem solving, habilidad relacionada con las funciones ejecutivas descritas arriba. A pesar de esto, hay que especificar que algunos estudiosos han reajustado las proporciones de la ventaja del bilingüismo en referencia al desarrollo de las funciones ejecutivas, subrayando que esto podría residir en la tipología de task propuestos y en la combinación de otros elementos.

Contrariamente a lo que suelen enfatizar muchos canales divulgativos, es posible afirmar que ser plurilingüe no significa ser más inteligentes, mas otorga potencialmente una herramienta que puede aventajar en muchas situaciones de la vida cotidiana. Como dice Abdelilah-Bauer (2008: 25), “los estudios que se interesan por el estilo de pensamiento de los bilingües empiezan por la hipótesis que la posesión de dos sistemas de representación incrementa la flexibilidad y la originalidad del pensamiento”, un “pensamiento divergente” menos reglamentado, más creativo y flexible. Esta creatividad que, según algunos autores, caracterizaría sobre todo a los bilingües balanceados, se encuentra también en sujetos con formas más “débiles” de bilingüismo e incrementaría con el avance de la edad . El pensamiento divergente y otras características relacionadas, como la creatividad, la apertura mental y la originalidad se ponen del lado de la conciencia metalingüística y de las potencialidades de las funciones ejecutivas a la hora de permitir que la experiencia de adquisición anterior de uno o más idiomas se convierta en un recurso eficaz en el aprendizaje

de otro idioma. Para completar este cuadro sobre los posibles beneficios del bi/plurilingüismo hay que tomar en consideración una característica de orden diferente, ligada a la experiencia de la interacción que caracteriza la comunicación plurilingüe. Las personas que viven con dos o más idiomas desarrollan además una sensibilidad particular hacia el otro y sus necesidades comunicativas, a las que (el otro) intenta adaptarse empleando los recursos lingüísticos que posee. Acostumbrados a controlar constantemente el contexto comunicativo y las características de los interlocutores, los hablantes bi/plurilingües aprenden más precozmente a cambiar de idioma o registro para adaptarse a sus necesidades, desarrollando una mayor empatía comunicativa (Bialystok, 2001). En virtud de esto, Piccardo y Aden (2014) ponen el foco en la necesidad de adoptar una actitud holística y flexible hacia los idiomas y su coexistencia, que pueda explicitar más el rol importante desempeñado por la empatía y las emociones, en la comunicación y en la didáctica en un contexto plurilingüe.

CAPÍTULO II LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL PLURILINGÜISMO EN ITALIA

Este primer capítulo intenta reflexionar sobre la educación lingüística en Italia y las prácticas educativas que fueron introducidas con la valorización de la diversidad lingüística y cultural a través del análisis de los documentos que promovieron el plurilingüismo en Italia.

Muchos de los documentos que analizaremos subrayan la necesidad de estar al paso con las directivas europeas que tratan de plurilingüismo, multilinguismo y educación intercultural.

A lo largo del capítulo se verá como, en realidad, esta revolución plurilingüe ya estaba escrita en la historia lingüística de Italia. De hecho, los primeros documentos italianos que hablan de plurilingüismo remontan a los años 70 y fueron las políticas europeas a inspirarse a la educación lingüística democrática italiana de los años 70. Por esta razón, nos preguntamos si más que una “necesidad de estar al paso con las directivas europeas” no sería mejor decir. “necesidad de volver a los años 70”.

La verdad es que los estudios sobre el plurilingüismo son en constante evolución. Nos encontramos en una sociedad multicultural y es importante que las escuelas reconozcan y acepten la cultura y el idioma de todos sus estudiantes.

2.1 EL PLURILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Por lo que se refiere a la comunicación y al aprendizaje, muchos estudios sobre la comunicación y el aprendizaje en contextos multilingües creen que los estudiantes plurilingües son un gran activo para la clase o grupo de aprendizaje.

Esta perspectiva lleva el nombre de *Multilingual turn* y se apoya en la conciencia de que estudiantes y profesores aportan sus conocimientos estimulando nuevas maneras de enseñar y aprender en el aula.

Las políticas europeas promovieron la prospectiva plurilingüe para la enseñanza y aprendizaje de idiomas a partir del Marco común Europeo de Referencia (2001).

Muchos documentos de las instituciones europeas subrayan la necesidad de difundir una cultura multi/plurilingüe actuando una enseñanza multi/plurilingüe en las escuelas. En Italia los conceptos de plurilingüismo e intercultural empezaron a encontrarse en los documentos del

Ministerio de Educación desde el 2007. Las inmigraciones en Italia destacaron la importancia de las cuestiones lingüísticas tanto en la sociedad contemporánea como en la escuela.

Antes de ahondar en las nociones de competencia plurilingüe y educación plurilingüe es importante aclarar los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo.

Estos términos se utilizan como sinónimos en los documentos de las políticas lingüísticas en algunos países y hay una controversia acerca la distinción de estos términos en las traducciones del inglés y francés a otros idiomas.

En inglés se suele usar el término multilingualism, en francés y, más en general, en Europa es ampliamente usado el término plurilinguisme y este último término se prefiere también en las traducciones de los documentos del Consejo Europeo. En italiano, los dos términos que se encuentran en el CEFR siempre se traducen con plurilingüismo. (Consiglio dell'Unione europea, 2018:8).

La importancia de distinguir estos términos está bien explicada por Beacco en su obra: "*Guide pour le Développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*".

Beacco afirma que el término plurilingüismo se refiere a la capacidad de los hablantes de usar más idiomas, este término considera la lengua desde el punto de vista de quien la habla y la aprende. En cambio, el término multilingüismo subraya la presencia de más de un idioma en una específica área geográfica. El hecho de que dos o más idiomas convivan en la misma área geográfica no significa que quien vive en esta área conozca más de uno de estos idiomas, la mayoría de la gente suele saber solo un idioma. (Beacco, 2016:27)

En conclusión, el término multilingüismo focaliza su atención sobre los idiomas que coexisten en el mismo territorio.

En cambio, el término plurilingüismo focaliza su atención sobre el individuo hablante. Esta perspectiva permite un análisis más subjetivo y específico sin olvidar lo que recuerda el CEFR o sea, la dimensión social por la que el estudiante de lengua es un actor protagonista y consciente.

2.2 LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL PLURILINGÜISMO EN ITALIA

El contexto sociolingüístico italiano está formado por muchas variedades de la lengua italiana: variedades regionales, dialectos y lenguas minoritarias. A esta convivencia, descrita por Tulio De Mauro en el 1980 en su modelo “spazio linguistico italiano”, se añadieron otros idiomas traídos a Italia por las oleadas migratorias y que se establecieron en la península sobre todo desde el 1950. Cada uno de estos inmigrantes trajeron consigo sus idiomas y culturas creando un nuevo repertorio lingüístico: el repertorio de los nuevos italianos (Vedovelli,2017).

Vedovelli (2014), basándose en el concepto de “spazio linguistico italiano” de De Mauro(1980), hizo una distinción entre plurilingüismo endógeno y exógeno o sea un plurilingüismo hecho por los inmigrantes cuyos idiomas se añadieron al repertorio multilingüe italiano. Esta distinción nos demuestra como el plurilingüismo es parte de la historia lingüística de Italia y es un aspecto esencial tanto para entender las políticas lingüísticas italianas como para desarrollar una estrategia que valore todos los repertorios lingüístico de los estudiantes.

Muchas de las políticas educativas del Consejo de Europa fueron inspiradas por “le dieci tesi dell’educazione linguistica democratica” tesis elaboradas por GISCEL en los años 70 y aunque se remonten a los años 70, estas tesis tienen propuestas siempre actuales e innovadoras.

Los años 70 fueron por el contexto pedagógico italiano años revolucionarios. En estos años el término educación lingüística empezó a tener un significado específico referido a un campo de estudio concreto y que vio su primera mención oficial en el 1979.

Al principio este término transmitía dos significados distintos: por un lado con educación lingüística se hacía referencia a la enseñanza del italiano en la escuela con las reglas descritas por GISCEL y De Mauro, por otro lado este término se refería a la propuesta de Titone (1961) o sea a la educación lingüística integrada, una educación que incluye tanto la enseñanza de la lengua materna y extranjera como el lenguaje no verbal.

En este clima de innovación el grupo italiano GISCEL publicó las diez tesis conocidas con el nombre de:” Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica (GISCEL,1975). Estas tesis promovieron una nueva propuesta de educación opuesta a la educación tradicional de la

época. Como declaró Don Lorenzo Milani en su obra: “Lettera a una professoressa” (1967), la educación tradicional de la época era una educación hiperselectiva, basada en una visión monolítica y que se reveló ser la causa de una enseñanza infructuosa.

Las primeras cuatro tesis de GISCEL describen el proyecto de educación lingüística que pone el estudiante y el lenguaje verbal en el centro. En las tesis V-VII el documento trata los límites de la didáctica lingüística tradicional que se considera poco eficaz. A esta *pars destruens* sucede una *pars costruens*, donde se individualizan los principios de la educación lingüística democrática (tesis VIII) y se focaliza la atención sobre la formación de los profesores (tesis X).

Las diez tesis de GISCEL subrayaron, casi 30 años antes la propuesta europea, la necesidad de desarrollar la capacidad lingüística del estudiante a través de todas las disciplinas de aprendizaje.

Por primera vez se subrayó la necesidad de dar visibilidad a todos los idiomas de los alumnos porque uno de los enfoques principales de la didáctica de GISCEL era respetar y tutelar todas las variedades de la lengua, incluso, las lenguas extranjeras y los dialectos (GISCEL, 1975: Tesi IV).

La tesis VIII representa el centro de la propuesta de GISCEL para una educación lingüística que el grupo define “democrática”. Entre los principales aspectos de esta educación se subrayan los siguientes:

- Es necesario reconocer el panorama lingüístico-cultural de los estudiantes en clase para enriquecer el patrimonio lingüístico de los alumnos de manera progresiva.
- Crear una oportunidad para mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes creando situaciones donde es necesario pasar de la expresión oral a la expresión escrita comunicando el mismo asunto a un público concreto.
- Es importante desarrollar la capacidad de los estudiantes de comunicar el mismo asunto utilizando diversos registros
- Crear oportunidades para practicar todas las variedades lingüísticas, incluso, los dialectos de manera consciente aprendiendo también los mecanismos del lenguaje verbal.

Lo que propone GISCEL es un modelo plural que Bosisio(2005) llama “educazione plurilingue” o sea una educación que focaliza su atención más sobre la comunicación entre interlocutores que sobre la gramática.

La modernidad e innovación de estas tesis serán retomadas por Costanzo(2003) para hablar de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Las diez tesis de GISCEL fueron los cimientos para las políticas educativas de Europa, de hecho se subrayan muchas semejanzas con las indicaciones europeas, como por ejemplo el plurilingüismo como finalidad para una educación general, la centralidad del lenguaje como herramienta de promoción social y la educación lingüística como base para todas las disciplinas. Es importante recordar que el DERLE dedicó un párrafo al modelo de educación lingüística italiano, una educación democrática y plurilingüe.

2.3 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ITALIA

En el año 2006 se añadió otro órgano al MIUR (el Ministerio de la Instrucción), es decir, el Observatorio Nacional para la integración de los estudiantes extranjeros y para la intercultural. Este nuevo órgano fue creado para adecuar las políticas de integración a las necesidades reales del país.

Este órgano redactó en 2007 “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” (MPI2007), un documento que marcó un cambio real en la orientación de las escuelas italianas hacia la diversidad lingüística-cultural y el plurilingüismo.

Este documento focaliza su atención sobre la necesidad de valorizar el plurilingüismo tanto en las escuelas como en la herencia cultural del individuo, el plurilingüismo tiene que ser una oportunidad para todos los estudiantes y no sólo para los extranjeros.

Incluso, invita a los profesores a valorizar el plurilingüismo dando visibilidad a otros idiomas y descubriendo junto con los estudiantes los préstamos lingüísticos.

Otra parte importante es la que se refiere al plurilingüismo individual, en este documento se subraya la importancia de valorizar las lenguas de origen de los estudiantes. De hecho la escuela tiene que trabajar junto con las familias de los alumnos para aprender tanto la variedad estándar de la lengua como la variedad no estándar de la vida diaria.

Resumiendo, el documento “la via italiana” intenta promover las competencias plurilingüe de los estudiantes, las lenguas de origen y más importante aún las lenguas minoritarias que se encuentran en las escuelas italianas.

En los años después fueron publicados otras disposiciones ministeriales pero la más significativa para la educación plurilingüe intercultural fue: “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (MIUR,2012). En este documento se encuentran los elementos esenciales para adaptar las políticas lingüísticas italiana a las directivas del Consejo de Europa.

De esta disposición ministerial fue publicada una nueva versión en el 2018, donde se invita a realizar una escuela que esté al día y que eduque a ciudadanos internacionales.

De este documento subrayamos los siguientes conceptos claves relativos a la educación lingüística:

- Con el curriculum transversal todos los profesores se convierten en profesores de lengua italiana aprendiendo también las metodologías para enseñarla como L2.
- Es necesario darle prioridad a la lengua de escolarización porque es el principal medio de comunicación en las escuelas. La escuela tiene el deber de valorizar también el repertorio lingüístico de cada estudiante, también las lenguas extranjeras.
- La disciplina lingüística es importante para la alfabetización, es por eso que la escuela tiene que focalizar su atención tanto en la lengua extranjera y en la lengua de la primera escolarización como en la lengua materna aunque sea distinta de la lengua de escolarización.

Este último punto es el tema principal del capítulo “la scuola del primo ciclo” del MIUR 2012 que fue retomado por el MIUR 2018. En este documento se subraya como todos los idiomas favorecen el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante, convirtiéndolo en un ciudadano activo en la sociedad no solo italiana sino también internacional. Esta es la perspectiva definida como “horizontal” por el CEFR.

La escuela plurilingüe permite a cada estudiante ser consciente de la existencia de distintas variedades y medios de expresión en varios idiomas, que no sólo son medios de comunicación, sino también medios para expresar pensamientos.

Para simplificar este proceso el MIUR aconseja individuar una area común de trabajo para el desarrollo lingüístico-cognitivo del estudiante, este acto lleva el nombre de transversalidad

horizontal. Los profesores tienen que concordar un proyecto junto a los profesores de lenguas definiendo objetivos que el estudiante logrará de manera progresiva. A continuación es necesario mantener lo que el MIUR llama continuación vertical, o sea la continuidad escolar en el tránsito entre niveles educativos (primaria, secundaria, educación post-secundaria, y educación superior).

Después del MIUR 2012 la referencia a la orientación plurilingüe se quedó implícita.

En el 2015 el artículo 7 de la ley 107/2015 conocida con el nombre de "Buona Scuola" habla de la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning). Una orientación integrada y multidisciplinar útil para favorecer cooperación entre los profesores de lengua y los profesores de las otras asignaturas para incrementar la competencia lingüística de los estudiantes. Este artículo sigue diciendo que es importante sobre todo incrementar el estudio del italiano, del inglés y de los otros idiomas europeos. Con respecto a las indicaciones anteriores con esta ley se pierde la perspectiva incluyente y hay un cambio de ruta. El CLIL se asocia a la lengua inglés restableciendo así la jerarquía entre idiomas. En este período parece haber una regresión por lo que se refiere al plurilingüismo y a la didáctica integrada.

En el 2014 el Observatorio Nacional para la integración de los estudiantes extranjeros y para la intercultural redactó las "Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" (MIUR, 2014) un documento ministerial que trata la cuestión de los estudiantes alógenos. El documento se inspiró al que fue redactado en 2007. Se dedica un párrafo al plurilingüismo entendido como valor individual y colectivo, recordando las indicaciones del MIUR 2012 y "la guida per i curricoli" (Beacco e Byram, 2010) de esta obra el MIUR 2014 retoma algunos argumentos para subrayar la importancia de hacerse cargo del repertorio plurilingüe de los estudiantes, porque este repertorio constituye la base para formar la identidad individual y colectiva.

El MIUR 2014 retomó el documento La via italiana (MPI, 2007) y profundizó los siguientes temas:

- La importancia de enseñar idiomas no comunitarios
- la importancia de realizar listas con los términos claves de las asignaturas traducidos en varios idiomas
- el empleo de historias y textos bilingües en clase

- La necesidad de crear un cuestionario bilingüe que teste las competencias de los estudiante al principio del año
- la importancia de utilizar libros y carteles plurilingües de bienvenida.

El Observatorio Nacional para la integración de los estudiantes extranjeros y para la intercultural elaboró el documento “Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultural” (MIUR,2015) con el objetivo de subrayar la importancia de las prácticas inclusivas para los estudiante extranjeros, estimular su desarrollo y monitorar su eficacia,. Este documento hizo un resumen de los puntos principales de las directrices del 2014 reiterando diez puntos y las propuestas mejores de las prácticas escolares para estructurar itinerarios educativos cada vez más heterogéneos con el objetivo de garantizar el derecho al estudio también a los estudiantes de origen extranjero.

Los diez puntos traducen en acciones concretas lo que se dice de forma teórica en “Buona Scuola” y subraya: la importancia de la inserción inmediata de los estudiantes extranjeros en las escuelas, la importancia de un apoyo a la formación de los estudiantes extranjeros y sobretodo,al aprendizaje del italiano como L2 y la importancia de involucrar a las familias extranjeras en los proyectos educativos de sus hijos. El punto siete habla de la importancia de valorizar el repertorio lingüístico de los alumnos extranjeros subrayando las diversidades lingüísticas para un enriquecimiento colectivo de toda la clase.

El documento del MIUR 2015 hace una distinción entre el hablante plurilingüe, o sea, los extranjeros y el estudiante autóctono, como si este último no conociera otras variedades lingüísticas o no tuviera una identidad propia. Parece que los únicos pluringües sean los estudiantes extranjeros sin considerar como parte del plurilingüismo las variantes de la lengua italiana.

En este documento el estudiante autóctono se ve por un lado perjudicado por no conocer otra lengua que no sea la de escolarización por otro lado se identifica como el único representante del país. De repente el plurilingüismo se convierte en un rasgo exclusivo.

Es necesario sobrepasar esta visión binaria que divide por un lado a los estudiantes que saben la lengua nacional y por otro lado a los estudiantes que hablan también otros idiomas a favor de una visión más inclusiva y flexible.

CAPÍTULO III EL TRANSLANGUAGING

En el capítulo anterior hemos tomado en consideración las posiciones del MIUR hacia el plurilingüismo, un fenómeno que está caracterizando a la mayoría de los entornos educativos. Los documentos estudiados son importantes porque nos ofrecen unas pautas sobre la actitud y la conducta que hay que adoptar en un ambiente escolar. Esto se debe a una necesidad concreta: la de enfrentar los cambios originados por la variedad de idiomas, cuya presencia en las escuelas es cada vez más considerable. Nuestra elección ha sido la de analizar la propuesta del *translanguaging*, examinando sus comienzos, su desarrollo y su adaptación a la didáctica. Empezaremos por los ámbitos bilingües para luego enfocarnos en los plurilingües.

3.1. ESTUDIOS RELATIVOS AL TRANSLANGUAGING

Quien presentó el término por primera vez fue Cen Williams (1994, 1995), en la versión galesa *trawsieithu*. Al principio, la palabra hacía referencia a una práctica didáctica precisa: se les pedía a los estudiantes que cambiasen de idioma dependiendo de las habilidades requeridas (receptivas o productivas): por ejemplo, el alumno tenía que leer en inglés y escribir en galés. Este método se proponía en un contexto en el que era habitual relegar cada idioma a una situación y a un espacio específico. Desde esta primera acepción, el concepto de *translanguaging* ha evolucionado y ha empezado a aludir, por un lado, a las prácticas lingüísticas de las personas y de las comunidades plurilingües y, por otro, a los enfoques didácticos que adoptan estas prácticas (cfr. García, Li, 2014). A partir del estudio de las tradiciones galesas, en 2001 Baker traduce por primera vez el término galés como “*translanguaging*”, para después afirmar que se trata de un “proceso que construye significados, moldea experiencias y permite alcanzar comprensión y conocimiento mediante el uso de dos idiomas” (2011: 288). Los planteamientos de William y Baker nos enseñan que el *translanguaging* no se percibe como un objeto o una estructura lingüística que hay que definir, sino más bien como una práctica, un proceso, algo que cambia continuamente. El *translanguaging*, según la perspectiva actual de Ofelia García y del grupo de investigación que dirige el proyecto CUNY-NYSIEB (cfr. García, Kleyn, 2016) se acerca más a la práctica lingüística descrita por Li. Éste último no habla expresamente de *translanguaging*, pero apoya

un uso del idioma que aclare la complejidad de los intercambios lingüísticos entre personas con caminos diferentes y difunda las historias y los conocimientos ensombrecidos por las identidades fijas de la lengua, ceñidas a los estados y a las naciones (cfr. Mignolo, 2000). García (2009: 45) extiende el concepto originario de dinamismo ligado al *translanguaging*, afirmando que concierne las “múltiples prácticas discursivas emprendidas por los plurilingües con el objetivo de darle sentido a su mundo bilingüe”.

El énfasis del texto original acentúa el relieve otorgado al idioma como práctica lingüística que cambia continuamente, ya que se moldea para intercambiar la realidad dinámica que intenta describir. De ahí que en el entorno educativo empiece a difundirse este nuevo enfoque. Blackledge y Creese (2010) y Creese y Blackledge (2010) adoptan el concepto de *translanguaging* en las escuelas complementarias del Reino Unido (centros en los que los niños desarrollan sus habilidades con su idioma nativo, además del inglés, en horario extra-escolar). En este contexto, Blackledge y Creese (2010:109) explican el *translanguaging* como un bilingüismo “sin confines definidos, que pone al hablante en el centro de la interacción”. Otro estudioso que da su aporte a la definición de “*translanguaging*” es Canagarajah (2011:401), quien sostiene que se trata de la “capacidad del hablante plurilingüe de pasar de una lengua a otra, tratando todo idioma que constituya su repertorio como un sistema integrado”. Gana terreno, por tanto, la idea de un repertorio lingüístico unitario presente en cada hablante. Li Wei (2011: 1234) habla de un *translanguaging space*, en el que la interacción de la persona plurilingüe rompe las oposiciones entre sociedad e individuo que, a lo largo del tiempo, han marcado los estudios sobre el bilingüismo y el plurilingüismo. Para Li Wei (2011: 1223) el *translanguaging* supera las estructuras y los sistemas lingüísticos más variados, debido a que la acción del *translanguaging* crea un espacio social para las personas plurilingües, juntando diferentes dimensiones. Su historia personal (desde su experiencia hasta su entorno), su actitud, sus creencias e ideologías, su capacidad cognitiva y física pertenecen a una única prestación significativa.

Un año más tarde, Hornberg y Link (2012) encierran en el término *translanguaging* la idea de un intercambio continuo y bilateral existente entre los idiomas del individuo plurilingüe. De la misma manera, Lewis, Jones y Baker (2012:2) afirman que en el *translanguaging* “ambos idiomas se emplean de una forma dinámica y funcionalmente integrada, de modo de organizar

y mediar los procesos mentales relacionados con la comprensión, con la producción oral, con la escritura y la lectura y, también, con el aprendizaje”. En este estudio, más que a la persona bilingüe, se hace referencia a los idiomas, aunque sea necesario subrayar la clara superación del bilingüismo aditivo en el que cada idioma se mantiene separado del precedente. Vogel y García (2017: 4) sintetizan los principios subyacentes a la teoría *translanguaging* en las siguientes afirmaciones:

- los individuos seleccionan y emplean los elementos que pertenecen a un repertorio lingüístico unitario, con el objetivo de comunicar;
- se acoge una perspectiva del bilingüismo y plurilingüismo que privilegia la dinámica lingüística y las prácticas semióticas de los hablantes frente a las *named languages* de los estados y de las naciones;
- reconoce el efecto material de las *named languages* socialmente construidas y de las ideologías estructuralistas del idioma, especialmente en los hablantes de las lenguas minoritarias.

En Italia la investigación sobre el *translanguaging* aún no se ha difundido, aunque existan realidades escolares que prueban que se han empezado a adoptar algunos proyectos, a partir de los estudios de Ofelia García. Recientemente, dos investigadores de la Universidad para Extranjeros de Siena han comenzado a promover y estudiar proyectos de este tipo. Se trata de Carbonara y Scibetta (2018), que han impulsado la introducción de actividades de *translanguaging* comenzando por dos escuelas (una primaria y una secundaria de primer grado, en España el sistema educativo es diferente, ahí hablaríamos de escuela primaria y de la ESO), en las provincias de Alessandria y Florencia. En ambos ambientes escolares se ha comprobado que el repertorio lingüístico de los niños plurilingües constituye un recurso valioso, sobre todo en la práctica didáctica cotidiana: los resultados, con el tiempo, han sido muy positivos.

Los investigadores aseveran que la promoción del idioma nativo ha llevado a los niños italianos a seguir el ejemplo de los compañeros “extranjeros”, empleando el dialecto en la escuela. Esto ha permitido una mayor familiaridad entre los niños de la clase por ser libres de expresarse sin represiones. Otros resultados positivos atañen a la eliminación de jerarquías

entre idiomas y al cambio que afecta a la relación con el docente, quien, por su parte, debe acercarse a nuevos idiomas, compartiendo el aprendizaje con los estudiantes (cfr. Carbonara, Scibetta, 2018). Firpo y Sanfelici (2018) han llevado a cabo un proyecto de investigación llamado *Lingua Italiana. Lingua d'origine*. Nace en el contexto de una escuela de Génova que manifiesta un gran incremento del número de estudiantes bilingües, cuyo idioma nativo o *heritage language* es el español. La finalidad del proyecto es la de animar a los alumnos a “emplear todo su repertorio lingüístico para mejorar su performance escolar (en italiano) y, al mismo tiempo, trabajar con el español en su uso académico”. (2018: 83).

Por último, Coppola y Moretti (2018) han elaborado un estudio basado en estudiantes de la escuela secundaria de primer grado (En España: ESO) con el objetivo de “comprobar en qué medida el empleo contemporáneo del entero repertorio lingüístico de la clase (L1, L2, LS) en actividades cooperativas (llevadas a cabo a menudo con el auxilio de los soportes tecnológicos) pudiera incidir de forma positiva en el aprendizaje lingüístico, ayudando las comparaciones interlingüísticas y la reflexión sobre las L1 y L2 y, al mismo tiempo, pudiera favorecer actitudes positivas hacia las lenguas y culturas diferentes”. En este caso también los resultados han sido positivos, confirmando lo dicho por Carbonara (2017: 231-232):

La pedagogía que se basa en el translanguaging puede producir aprendizaje lingüístico en los estudiantes locales, desarrollar la competencia bilingüe de los que tienen un origen extranjero e impulsar la reflexión metalingüística. Sin embargo, su impacto principal se ve en lo que Cummins define “empowerment” (2012): la creación colaborativa de las relaciones de “poder” en clase, donde, con la palabra “poder”, entendemos la capacidad de autoafirmación del alumno particular, legitimado a utilizar sus competencias multilingües como recurso académico.

3.2. LA ELECCIÓN DEL TÉRMINO TRANS-LANGUAGING

Tras la reseña bibliográfica presentada, es importante enfocarnos en la idea de lengua adoptada por el *translanguaging*, señalando que este enfoque sostiene una perspectiva diferente a la del término “idioma” presentada por Saussure y por el estructuralismo. A partir del uso del vocablo *languaging*, García, Johnson y Seltzer (2017: 1) declaran que “el uso del verbo “*to language*” refleja su propia visión del empleo del idioma como práctica comunicativa dinámica”. Para entender cómo hemos llegado a esta acepción del término *languaging*, cabe recordar que los primeros que emplearon esta palabra fueron los biólogos Maturana y Varela. Los dos estudiosos, desde su visión de la vida biológica llegaron a observar el idioma y afirmaron que (1998: 234-235): es a través del *languaging* que el acto del conocimiento, en la coordinación conductual que es el idioma, hace avanzar el mundo. Entendemos nuestras vidas mediante un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino más bien porque estamos constituidos en el lenguaje, en un continuo devenir que traemos a la mano con los demás. El *languaging* es, por lo tanto, algo que caracteriza al ser humano, no es una convención externa. Otro estudioso que toca este tema es Becker, quien sostiene que el idioma no es solamente un sistema de normas y estructuras: explica, pues, el término *languaging* como lo que moldea nuestras experiencias, poniéndolas de un lado y recuperándolas en un proceso continuo (cfr. Becker, 1988). Este, Becker (1991), retomando el trabajo de Maturana y Varela, afirma que “no existe una cosa como el Idioma, sino más bien un continuo *languaging*, una actividad del ser humano en el mundo”(34). En los años ha crecido cada vez más el interés de la sociolingüística hacia este asunto. Muchos han adoptado el término *languaging* para evidenciar las prácticas lingüísticas del hablante, es decir su capacidad de actuar en un proceso continuo de formulación de sentido. Los psicolingüistas también se han interesado en el concepto de idioma presente en la definición de *languaging*, identificándolo con “el proceso de uso del idioma para obtener conocimientos, producir significados, articular pensamientos y comunicar sobre el uso del idioma” (Li, 2011: 1224). Los dos focos de interés de las disciplinas que acabamos de observar se pueden resumir de la siguiente manera: los sociolingüistas se han centrado en el contexto de uso del *languaging*, mientras que los psicolingüistas han considerado el *languaging* como una propiedad del individuo y no de las situaciones. De todas formas, estos

estudios han llevado a una extensión de la manera tradicional de concebir el idioma como un conjunto de estructuras y esquemas (García, Li, 2014).

Li Wei (2018), empezando por los estudios de Thibault (2011, 2017), Steffensen (2009, 2011) y Cowley (2017), señala tres aspectos fundamentales en la definición del *linguaging*:

- cuestiona el idioma, considerado ahora como una “organización multi-escalar de procesos que permite a lo que es físico y ubicado de interactuar con las dinámicas y las prácticas históricas y culturales que trascienden la situación” (Thibault, 2017: 76);
- el *linguaging* está estrechamente conectado con los sentimientos, con la experiencia, la subjetividad, la historia, la cultura y la memoria relativas al hablante;
- cambia la manera de ver al principiante que se acerca a un nuevo idioma.

Más que de adquisición lingüística, se habla de una adaptación de la mente y del cuerpo a la actividad lingüística que lo rodea, de manera que participa en las realidades culturales y aprende con los demás, según las normas y los valores promovidos por la cultura. Frente a una realidad cada vez más plurilingüe, García y Li Wei (2014) declaran que el término *linguaging* es insuficiente para describir la complejidad de lo que tenemos delante. Adoptan el término *translanguaging* porque ofrece una manera de atrapar las complejas prácticas lingüísticas en expansión de los hablantes que, por un lado, no pueden evitar la inscripción de unos idiomas en su cuerpo y, por otro, viven entre diferentes contextos sociales y semióticos interactuando con una gran variedad de hablantes. Mediante el *translanguaging* se quiere hacer patente cómo, en la práctica lingüística, el hablante va más allá, trascendiendo la idea de idiomas concebidos como estructuras fijas socialmente definidas, utilizando un repertorio lingüístico unitario. Esto vale en condiciones de bilingüismo y plurilingüismo y también en condiciones que normalmente se definen como monolingüismo, como en el caso del inglés. Una persona que habla solo inglés, según el *translanguaging* tiene un repertorio lingüístico más amplio de la sola *named language*: podrá entender y producir más variedades del mismo idioma, existentes en el territorio cercano y en algunos casos también en los países lejanos (baste pensar en el inglés de Escocia, del Gales, de los EE. UU., etc).

Li Wei (2018) explica que la adición del prefijo “trans” al término *linguaging* es fundamental para explicar mejor la realidad plurilingüe, recordando que el hablante plurilingüe no piensa solo en un idioma, entendido como entidad política, ni siquiera cuando se trata de un

momento monolingüe. Además, se hace hincapié en que los “seres humanos piensan sobrepasando el idioma; el pensamiento requiere el empleo de una variedad de recursos cognitivos, semióticos, modales de los que el idioma, en su acepción convencional de discurso y escritura, representa solamente una” (Li, 2018: 18).

3.3. UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE REVOLUZIONARIA

Para entender cómo hemos llegado a la adopción del *translanguaging* en la educación bilingüe y plurilingüe, explicamos ahora la evolución de los diferentes enfoques que han intentado describir el fenómeno del bilingüismo, proporcionando también unas pautas para una mejor adquisición lingüística. Vemos, de hecho, en el *translanguaging* el intento de respuesta a las necesidades de los que aprenden en la realidad contemporánea.

En el modelo tradicional del bilingüismo se considera que la persona posee un primer idioma (L1) separado claramente del segundo idioma (L2). Como ya hemos dicho, desde el punto de vista didáctico, la práctica es la de tener separadas las dos lenguas. Lambert (1974), a este propósito, propone dos modelos que obtendrán una gran difusión en el siglo XX: el bilingüismo sustractivo y aditivo. En el primer caso, las escuelas deciden poner de lado el idioma nativo del que aprende, siendo lengua minoritaria, sustituyéndolo con uno de los idiomas más influyentes. En el caso del bilingüismo aditivo, en cambio, se añade otro idioma nuevo al idioma nativo del que aprende. En la interdependencia lingüística propuesta por Cummins (1979), los dos idiomas tienen en común una competencia básica, llamada *common underlying proficiency* (CUP), que consiente el pasaje de un idioma a otro. Cummins cree que la persona bilingüe posee dos sistemas lingüísticos separados que se sostienen el uno con el otro: por consiguiente son interdependientes, dado que las personas adoptan un único comportamiento lingüístico y cognitivo. Observando los estudios sobre el bilingüismo, Cummins (1979) es uno de los primeros en afirmar que la competencia del bilingüe no se posiciona separadamente en el cerebro, como si hubiera competencias independientes la una de la otra. Cummins prefiere sostener la presencia de la CUP, explicándola a través de la imagen del iceberg con dos puntas. Aunque superficialmente los elementos estructurales de los dos idiomas puedan parecer diferentes como las dos cumbres del iceberg, existe una

interdependencia cognitiva que permite los *transfers*, es decir los pasajes de las prácticas lingüísticas de los dos idiomas (como la base común debajo de la superficie del iceberg).

Estudios neurolingüísticos han demostrado que también cuando se usa un idioma, el otro se queda activo y puede ser fácilmente accesible. Esto se ha desarrollado hace poco; es más, los estudios de Cummins al principio se utilizaron como apoyo a prácticas didácticas que proponían una educación bilingüe asentada en un doble monolingüismo. Brotan así dos tipos de programas en la segunda mitad del siglo XX: los secuenciales, en los que las instrucciones se daban solo en un idioma con una duración de dos o tres años, o los simultáneos, en los que los idiomas se enseñaban simultáneamente. De todas formas, los dos idiomas siempre se enseñaban en momentos distintos, en disciplinas diferentes y/o con docentes diferentes que estaban en aulas distintas. A este propósito, García y Kleyn (2016) recuerdan que los programas de inmersión bilingüe canadienses seguían este modelo, proponiendo una inmersión total en la lengua francesa para luego introducir, un año o dos más tarde, el inglés. De manera parecida, en Estados Unidos, con el *Bilingual Education Act* del año 1968, los programas bilingües preveían que los profesores organizaran la didáctica viendo los dos idiomas como entidades separadas, con lugares, temas y momentos distintos. Después, con la introducción del *code switching* se mantiene la separación de los dos sistemas lingüísticos, pese a que en este caso se evidencia como la persona bilingüe transgrede esta escisión alternando los idiomas. También en esta situación, el modelo se basa en la noción de lengua nacional que adopta un punto de vista externo al del hablante.

Otro estudioso que en los años '90 se dedica a la educación bilingüe es Rodolfo Jakobson, quien propuso lo que se conoce como *concurrent approach to bilingual teaching* (1990). Él desarrolla la idea de que los profesores bilingües utilicen un *code switching* dentro de las frases para enseñar a los niños bilingües, aunque la alternancia de los idiomas se quede relegada al final de las frases. Esta propuesta de *code switching* atañe sobre todo a la parte de la comprensión, pasando por alto el desarrollo y el soporte del verdadero bilingüismo que sustenta la idea de *translanguaging* propuesta en Gales con Williams. En los años, el *code switching* ha cambiado y ha evolucionado, convirtiéndose en una práctica común entre los docentes para posibilitar la comprensión, sobre todo en Asia y en África, donde el medio lingüístico de la enseñanza a menudo difiere del idioma hablado por los niños (Lin, 2013; Lin,

Martin, 2005). Pese a este resultado positivo, García (2009) considera que el *code switching* propone una ideología monoglósica del bilingüismo, tratándose de un punto de vista externo, una visión que considera dos *named languages* pertenecientes a dos sistemas lingüísticos separados. La novedad propuesta por la teoría del *translanguaging* consiste en empezar por el punto de vista de la misma persona bilingüe, en virtud de que existe un sistema lingüístico dinámico y complejo en el que la persona aprende, con el tiempo, a distinguir las cosas en dos idiomas separados, definidos por factores sociales y no meramente lingüísticos. García (2009:44) afirma que el *translanguaging* es:

una aproximación al bilingüismo que no se enfoca en los idiomas, como a menudo ha ocurrido, sino más bien en las prácticas de la persona bilingüe que se pueden observar fácilmente. Estas prácticas de translanguaging, difundidas globalmente, no se ven como marcadas o inusuales, se consideran aquí por lo que son, esto es, la manera normal de comunicar que, a excepción de algunos enclaves monoidioma, caracterizan las comunidades a través del mundo.

En García y Kleyn (2016:14) el *translanguaging* se refiere al “despliegue del entero repertorio lingüístico del hablante, que no corresponde de ninguna manera a los confines socialmente y políticamente definidos de las *named languages*”

Con este método el hablante se pone en el centro, con su manera de comunicar y pensar que no hace discriminaciones nítidas entre un idioma y otro. La novedad propuesta por el *translanguaging* consiste también en la forma de considerar los idiomas como capaces de llevar consigo material y realidades sociales, más que realidades lingüísticas (cfr. Otheguy, García y Reid, 2015).

3.4 LA PROPUESTA DEL TRANSLANGUAGING EN CLASES BILINGÜES Y PLURILINGÜES

En la reseña bibliográfica presentada a principios del capítulo, notamos que el *translanguaging* nació como respuesta a los contextos bilingües. Cummins (2014) pertenece a los estudiosos que analizan el bilingüismo desde la realidad canadiense y desde la observación de programas de inmersión en la lengua francesa, poniendo de relieve las debilidades y proponiendo estrategias para un desarrollo más completo del bilingüismo del estudiante. Cummins adopta el término *bilingual instructional strategies* para referirse a las “iniciativas de *translanguaging*, guiadas por el docente en clase, que se desvían del paradigma educativo monolingüe dominante en los programas de inmersión (2014:13). La adopción de estas estrategias por parte de Cummins procede de su observación de la realidad canadiense, en la que el intento es el de proponer una docencia bilingüe en inglés y francés mediante los programas de inmersión, que mantienen separados los dos idiomas. A partir de esta visión monoglósica, Cummins sostiene que se deberían favorecer los *transfers* a través de los idiomas. Afirmando esto, adopta el *translanguaging*, pues incluye la referencia a dos realidades importantes: “el empleo del idioma en contextos plurilingües y el uso intencional e integrado de dos (o más) idiomas para fines didácticos” (2014:13). El interés de Cummins se enfoca en este caso específico: el *translanguaging* en clase “incluye la atención hacia las iniciativas didácticas organizadas por los docentes y hacia los procesos de aprendizaje experimentados o perseguidos por los que aprenden” (2014:13).

Dadas las debilidades de un aprendizaje monoglósico, este estudio observa que hay beneficios en el aprendizaje de los estudiantes si, por ejemplo, el profesor permitiera hacer trabajos en equipo en inglés para luego exponerlos en francés. Cummins, para sostener esta tesis, menciona también los trabajos de Swain y Lapkin (2005, 2013), visto que han demostrado que los estudiantes que emplean el inglés en la parte de planificación, luego son capaces de desarrollar y llevar a cabo estrategias en francés, también en tareas difíciles. Se ha comprobado de igual modo que, empleando el enfoque recién explicado, los estudiantes trabajan mejor frente a una condición en la que se les obliga a emplear un idioma cuyo conocimiento es más bajo. Además de sostener los pasajes de un idioma a otro, se promueve

la potencialidad de la traducción, a través de la redacción de libros bilingües que se publican en la red. A este propósito, se hace referencia a la página web ScribJab creada en la Simon Fraser University con el objetivo de otorgar un espacio en el que los niños puedan contar historias, favoreciendo el empleo libre de sus recursos plurilingües. A través de esta página uno puede leer y crear cuentos (desde el texto, hasta las ilustraciones y grabaciones audio) en más idiomas. Los cuentos se pueden redactar en francés y en inglés (la página web nace en Canada) y también en otros idiomas. A partir de este proyecto, Cummins recomienda promover el bilingüismo emergente de los estudiantes. Hay que especificar que, hablando de “bilingüe emergente”, se hace patente que la persona no está aprendiendo simplemente un nuevo idioma, sino más bien está incorporando los elementos de una nueva lengua en su repertorio lingüístico personal (cfr. Celis, Seltzer, 2011: 5). Esta definición indica, por tanto, que en el momento en el que aprendemos un nuevo idioma, nos estamos convirtiendo, poco a poco, en individuos bilingües.

Cummins impulsa este proceso proponiendo la redacción de cuentos en inglés en la hora de inglés, para luego trabajar con el mismo docente para traducir los cuentos al francés y publicarlos en la red. Para los alumnos con un buen conocimiento del francés, se puede proponer el mismo mecanismo desde su idioma nativo para llegar al inglés (cfr. 2014:18). Otras estrategias propuestas para la actividad en clase conciernen la reflexión metalingüística (Cfr. Cummins, 2014:18), por ejemplo evidenciando las semejanzas entre inglés y francés en lo que se refiere al léxico que procede del latín (se pone como ejemplo el verbo *predict* y *prédire* cuya etimología procede del latín *dicere*, ambos formados con el uso de un prefijo). Este no es solo un ejemplo de las estrategias de aprendizaje que podrían proporcionarse a los estudiantes para mover los primeros pasos en la comprensión de un idioma que no conocen; se trata de una práctica muy común en la intercomprensión que se basa en la comparación entre idiomas que pertenecen a una misma familia. Otra sugerencia es la de promover los intercambios y partenariados con clases de culturas diferentes que hablan el idioma estudiado mediante el uso de internet y plataformas *online*. De esta manera, se presenta la ocasión de profundizar el conocimiento del idioma y de la cultura de referencia. En otro estudio, Cummins y Early (2011) proponen también estrategias de *multiliteracy*, indicadas como

identity text, con las que se invita al estudiante a utilizar su idioma nativo y la L2 para escribir textos en los que cuenta su propia historia o los conceptos aprendidos en clase.

Creese y Blackledge (2010) conducen un estudio sobre el bilingüismo desde la observación de los modelos educativos de las *complementary school*, escuelas organizadas por las comunidades de las minorías étnicas presentes en el territorio, a menudo gestionadas por docentes voluntarios. Este tipo de escuela, creada para el horario extra-escolar con el objetivo de dar a conocer el idioma, la cultura y la historia de un pueblo, se difundió en el Reino Unido. El objetivo de la investigación es el de estudiar las modalidades con las que los profesores proponen prácticas lingüísticas para negociar las identidades plurilingües y multiculturales de sus estudiantes. Entre las actividades del *translanguaging* se pone un ejemplo de *storytelling*, en el que se evidencian algunas estrategias activadas por profesores y estudiantes (cfr. Creese, Blackledge, 2010: 111):

- a Los dos idiomas siempre son necesarios para la comprensión, el docente los usa y los estudiantes hacen lo mismo, de manera de completar el cuento. Es evidente que cada idioma por si solo no es suficiente para completar el cuento.
- b El docente emplea hábilmente su bilingüismo para interesar a los que aprenden. Por ejemplo, cuenta la historia en mandarín, siguiendo el argumento, y lo explica en inglés para transmitir la moraleja.
- c Se le da mucha importancia al trabajo identitario del profesor y de los estudiantes.
- d Se proporciona el léxico en un idioma y el docente lo explica con otro. Esta estrategia funciona como puente entre la enseñanza de nuevos vocablos y el avance del cuento.

Creese y Blackledge (2010:112) observan que, por parte de los estudiantes y de los docentes, existe la tendencia a utilizar todos los medios a disposición para encontrar una conexión con el otro. La libertad en el uso de todo el repertorio lingüístico tiene como consecuencia la búsqueda continua de una manera de comunicar con el compañero. Los docentes explotan este bilingüismo flexible para favorecer las relaciones y los contactos entre los estudiantes y entre los ámbitos lingüísticos, sociales y culturales de sus vidas. Es importante subrayar algunas habilidades y algunos conocimientos demostrados por los estudiantes y por los docentes en este tipo de bilingüismo (Creese y Blackledge, 2010: 112-113):

- a La habilidad de involucrar a toda la clase mediante el *translanguaging*;
- b El uso del *translanguaging* para establecer posiciones que se oponen y superan los valores institucionales;
- c El empleo simultáneo de los idiomas para seguir con el objetivo didáctico que hay que alcanzar;
- d Reconocer que cada idioma es necesario para transmitir y negociar significados;
- e El uso del *translanguaging* para tomar apuntes;
- f Reconocer que el docente y los estudiantes emplean los dos idiomas por razones diferentes, por ejemplo contar o explicar.

Se infiere, entonces, que el *translanguaging* es una práctica adoptada de forma natural, aunque sea necesaria la guía atenta de un docente. En Italia, Firpo y Sanfelici (2018) han desarrollado el proyecto *Lingua Italiana. Lingua d'Origine (LI. LO)* en un instituto comprensivo en el que una parte consistente de estudiantes era de procedencia hispanófono: el objetivo era el de permitirles explotar todo su repertorio lingüístico. Es importante subrayar que los cuadros de referencia abrazados por las dos investigadoras se refieren a un modelo de bilingüismo heteroglósico recursivo y dinámico (cfr. 2018: 86). Esto significa reconocer que “hasta el bilingüismo de un único grupo etnolingüístico es complejo, no es estático y depende de circunstancias personales y socio históricas” (2018:86). Este dinamismo pone atención en el “plurilingüismo o bilingüismo mediante la interacción lingüística que ocurre en niveles diferentes que incluyen la multimodalidad y otras interacciones lingüísticas” (2018:86). Más concretamente, “el objetivo principal es la alfabetización en lengua española para todo el grupo clase, en el que existe un número significativo de alumnos cuyo idioma nativo es el español” (2018:89). De hecho, el contexto del que hablamos es el de clases de secundaria de primer grado (En España: ESO) con alumnos itálofonos e hispanófonos que proceden de países diferentes de América Latina. Además de la enseñanza del español, la atención va hacia el desarrollo de las competencias bilingües y hacia la profundización del conocimiento del italiano como lengua de estudio. Para el desarrollo del *Italstudio*, las investigadoras han adoptado una aproximación lexical acompañada por una metodología contrastiva. La característica principal es la de “prediligir el material auténtico y rechazar el material lingüístico simplificado. De ahí que los materiales no puedan ser especulares en los dos

idiomas, aunque se hayan hallado en textos semejantes en cuanto a tipología, contenido y léxico. Sin embargo, el intento ha sido el de crear las actividades lingüísticas de forma especular, en modo de balancear la competencia lingüístico-comunicativa en italiano y español” (Firpo, Sanfelici, 2016: 131). No siempre ha sido posible operar siguiendo este *modus operandi*; Firpo y Sanfelici han creado, por tanto, unas actividades específicas con las siguientes características:

- Predilección de las habilidades receptivas mediante la exposición al idioma auténtico;
- Impulsar las actividades de análisis y comparación lingüística que evidencian las características colocacionales y de agrupación de las unidades lingüísticas (*chunking*). Estas actividades se llevaron a cabo en ambos idiomas de forma casi especular, pese a que los textos de origen fuesen parecidos en cuanto a contenido y léxico y no fuesen especulares.
- Impulsar la autonomía de los estudiantes estimulando la reflexión sobre los contenidos, la creatividad en las actividades de reelaboración, intentando evitar la comparación de los dos idiomas de forma simultánea para evitar sobrecargar a los discentes con continuos fenómenos de *switching*. La solución residiría en trabajar antes con un idioma y luego con otro, buscando las características semánticas y el análisis lexical antes en un idioma y luego en otro, notando semejanzas y diferencias entre los dos idiomas en la fase de síntesis. El objetivo principal no era la traducción, sino más bien la reflexión sobre el idioma. Esto ha permitido que la elección de los materiales del curso se llevara a cabo utilizando textos parecidos pero no idénticos, que mantuvieran, por lo tanto, su autenticidad sin perder los contenidos en el pasaje de un idioma a otro. Los textos input, han sido seleccionados en la red basándose en corpora lexicales y semánticos establecidos a priori en los objetivos de la programación. Luego han sido analizados y reelaborados con actividades diferentes. Por ejemplo, se han utilizado los mapas conceptuales como herramienta en la etapa de análisis de los contenidos, principalmente de textos audiovisuales o escritos.

A raíz de la planificación de las actividades didácticas, existe la voluntad de favorecer el desarrollo del idioma nativo, puesto que se considera como recurso valioso para la apertura a la L2. Los estudiantes muestran, sin embargo, respuestas negativas y positivas en la propuesta del *translanguaging*: si “por un lado, para ellos, ser bilingües no es sinónimo de perfecto dominio lingüístico de los dos idiomas y el *translanguaging* se puede considerar como recurso comunicativo que procede de su ser transnacionales y bilingües, por otro, asumen el contexto monoglósico en el que se mueven, que considera la hibridación como el resultado de un conocimiento incompleto en ambos idiomas” (Firpo, Sanfelici, 2016: 103). Analizaremos mejor en el subcapítulo 3.5. las criticidades del *translanguaging*; de momento subrayamos que esta percepción negativa del *translanguaging* no procede del estudiante, sino más bien de la visión monoglósica que se ha sostenido y que requiere tiempo y compromiso para ser puesta en discusión.

En ámbito plurilingüe, el CUNY-NYSIEB (*City University of New York's State Initiative for Emergent Bilingual*) es el proyecto con la más amplia participación de escuela cuya propuesta didáctica sigue la estrategia del *translanguaging*. Se trata de un proyecto promovido por el departamento de Educación del Estado de Nueva York, que ha involucrado a 24 institutos escolares en los cinco barrios de la ciudad. García y Kleyn (2016:44) indican de esta manera los principios fundamentales del CUNY-NYSIEB:

- El bilingüismo como recurso para la educación: prescindiendo de la estructura de los programas, cualquier práctica lingüística de los estudiantes bilingües emergentes no solo se admite, sino también se explota como herramienta crucial para la didáctica. Hasta que sea posible, se promueve y se desarrolla;
- El soporte de una ecología plurilingüe para toda la escuela: la gama entera de las prácticas lingüísticas de todos los niños y de las familias es evidente en el escenario textual escolar y en las interacciones entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Lo que está claro es la voluntad de poner en el centro al estudiante con sus necesidades y también sus recursos. La valorización de lo que el estudiante lleva consigo es el primer punto para una educación plurilingüe que, más que ajustarse a la falta del estudiante, se ajusta a su

repertorio lingüístico en desarrollo continuo. García y Kleyn hablan de *Transformative Action Research*, organizada a partir de la colaboración y participación de investigadores y docentes. Los dos polos no están en una escala jerárquica, sino que existe una cooperación: se crea así un espacio para los profesores para evaluar la investigación en la enseñanza y en el aprendizaje, y un espacio para los investigadores para evaluar el trabajo de los que están involucrados en el acto de enseñar”. De hecho, la finalidad, a través del translanguaging, es la de darle valor al repertorio lingüístico de cada persona y esto implica que cada uno pueda aportar algo al grupo, eliminando las jerarquías entre el docente, que conoce el idioma, y el estudiante que tiene que aprenderlo. García y Kleyn presentan una serie de estudios de casos en clases bilingües y plurilingües; ponemos aquí las estrategias sugeridas especialmente para la segunda tipología de clase (García y Kleyn, 2016: 207-208):

- Procurar traducciones de los objetivos de la clase, de las palabras clave, de las instrucciones y de los conceptos considerados más importantes. De esta manera cada estudiante consigue obtener una idea general de los temas que se tratarán;
- Crear grupos de trabajo con estudiantes que comparten el idioma nativo. En el caso de estudiantes aislados, estos pueden utilizar su propio idioma a través de los traductores en la red y los diccionarios bilingües.
- Otorgar a los estudiantes la posibilidad de corregir o hacer preguntas sobre las traducciones de los textos buscadas con traductores automáticos. Todos los estudiantes se exponen así a diferentes idiomas y se da la posibilidad, a quien conoce los idiomas minoritarios, de poder enseñarle algo al grupo mediante la corrección de los errores;
- Permitir a los estudiantes leer en voz alta y hacer presentaciones en clase en su propio idioma nativo o en dos idiomas. Valorando los recursos del estudiante, se ayuda su proceso de aprendizaje;
- En los textos en la L2, hay que crear conexiones culturalmente relevantes;
- Combinar el trabajo hecho en clase con la práctica lingüística en casa, proponiendo tareas o actividades que puedan incluir la participación de las familias;
- En el caso de tareas específicas, los estudiantes pueden crear un trabajo final caracterizado por el *translanguaging*. Por ejemplo, en una de las clases del proyecto se hace un trabajo a partir del poema vietnamita sobre Nochevieja y, al final, se pide a

los estudiantes escribir un poema sobre el mismo tema, empleando el inglés y también el idioma nativo.

En estas estrategias el estudiante siempre se pone en el centro. Esto, para el docente, implica un esfuerzo mayor a la hora de encontrar puntos de contacto y de acercamiento, también a través de idiomas que no conoce. A este propósito, vemos que aquí se emplean unas herramientas que casi siempre se han considerado contrarias a un buen aprendizaje y que, por tanto, habría que evitar del todo. Se trata de los traductores automáticos que encontramos en la red. Obviamente no se trata de herramientas precisas y definidas, pero en el ámbito de las clases plurilingües desempeñan un rol fundamental: el de permitir una apertura en la clase a todos los idiomas nativos de los estudiantes presentes. Son herramientas gratuitas de fácil empleo, que ayudan a los estudiantes a encontrar un contacto con el docente. Además, se pueden usar como punto de partida para que los estudiantes mismos corrijan las faltas en las traducciones, posibilitando también la valorización de esos conocimientos que, por desgracia, en la escuela hay que esconder. El *translanguaging* se convierte así en espejo de los conocimientos de uno mismo y del mundo: a través del ejercicio y del empleo del idioma nativo, los estudiantes constituyen una conciencia metalingüística y una confianza en sí mismos como personas que aprenden (cfr. 2016:19). Otro elemento importante es la elección de textos culturalmente y socialmente relevantes. Se trata de herramientas fundamentales para crear un ambiente en el que los alumnos puedan respaldarse mutuamente y conocerse. En el estudio de caso *Student voices shining through* (cfr. García, Kleyn, 2016: 57-82) se utiliza, en una clase plurilingüe, la propuesta del texto de la autora vietnamita *Tahnha Inside out and back again*, cuya historia se desarrolla alrededor de la fiesta de Nochevieja. La presencia de algunas palabras vietnamitas (lengua desconocida por todos) ha sido ocasión de reflexión sobre el rol del idioma nativo para la escritora y, sucesivamente, para los estudiantes. Es más, el tema ha permitido la participación de cada uno, puesto que se pedía compartir la modalidad de celebración de cada familia y del país de origen de cada estudiante. En este caso, ha sido posible pedir la colaboración de las familias de los alumnos, gracias también a la asignación de una tarea para hacer en casa con la ayuda de los familiares.

En Italia, como ya hemos explicado, la práctica del *translanguaging* se está desarrollando y difundiendo. Entre los proyectos llevados a cabo en este ámbito, cabe recordar el de Coppola

y Moretti (2018) en un instituto comprensivo con alumnos que van del quinto año de la primaria hasta el segundo de la secundaria de primer grado (Educación Secundaria Obligatoria). El módulo experimental que nos interesa se llama *In quali lingue mangi?* y se orienta expresamente hacia las clases plurilingües que caracterizan la escuela examinada. El tema de la comida se eligió con cuidado por ser rico culturalmente y por otorgar a los estudiantes la posibilidad de compartir las tradiciones, recetas y las costumbres alimenticias de los 51 diferentes contextos de procedencia. Las investigadoras han construido su trabajo siguiendo una aproximación dialógica, considerada como “una aproximación plural que hace propios los principios del plurilingüismo y de la comunicación intercultural y considera, globalmente, los múltiples factores que constituyen la competencia lingüístico-comunicativa, sin poner de lado los componentes subjetivos y las dinámicas intersubjetivas que entran en juego en la interacción didáctica” (Coppola y Moretti, 2018:404). En el foco de este modulo vemos el desarrollo metalingüístico y lexical de los que aprenden; ponemos aquí las actividades y las estrategias que han caracterizado su desarrollo (Coppola y Moretti, 2018: 404):

- Actividades cooperativas en grupos de trabajo heterogéneos por idioma y habilidad;
- *Task* que preveían el uso simultáneo de los cuatro idiomas enseñados en clase y vuelta frecuente a las L1 de los alumnos (descripción de los ingredientes y de los procesos, realización con mimesis de recetas, narración, etc.)
- Comparaciones intra e interlingüísticas y reflexiones metalingüísticas (observación de fenómenos lingüísticos y formulación de hipótesis, reflexiones sobre la variabilidad lingüística en relación con el uso etc.), empezando por el *translanguaging* espontáneo;
- Empleo de la tecnología en función cooperativa (en los grupos de trabajo) y de soporte (páginas web y diccionarios electrónicos)
- Actividades interculturales (entrevistas, narraciones, testimonios, con la participación de familiares de los alumnos y de las comunidades lingüísticas del territorio)

Si se compara con la propuesta de García y Kleyn, se nota alguna diversidad en la modalidad con la que los estudiantes trabajan y en el empleo de los idiomas. Los alumnos forman grupos heterogéneos para empujarlos a que se comuniquen principalmente en los cuatro idiomas enseñados en la escuela (italiano, inglés, español y chino). Una apertura al *translanguaging*

ocurre cuando se otorga la posibilidad de utilizar la L1, aunque esta difiera de las cuatro lenguas mencionadas arriba. Pese a que los estudiantes adopten el *translanguaging* de manera espontánea, es el docente el que tiene que adoptar estrategias que empiecen con un uso más libre para luego llegar a la reflexión sobre el idioma. En consecuencia se hace patente la importancia de la ayuda de los traductores en la red, que pueden crear momentos de contacto con los estudiantes que conocen idiomas menos comunes y que se consideran minoritarios. Coppola y Moretti cuentan también que, entre las actividades de reflexión metalingüística, han propuesto una atenta observación a la relación entre idioma y dialecto, para comprender el modo en el que los estudiantes estaban acostumbrados a emplear los códigos en distintas situaciones. Gracias a este trabajo “los alumnos han podido identificar sus variedades de L1, llegando a atrapar las difíciles relaciones entre idiomas oficiales y variedades dialectales, como en los casos de los idiomas hablados en China y Marruecos” (Coppola y Moretti, 2018:406). El trabajo propuesto no se limita a la toma de conciencia de la diversidad lingüística difundida en la clase, sino más bien permite a cada uno poder utilizar su propio idioma, adquirir conciencia de su valor y convertirlo en un medio de apertura a los demás y a la adquisición de otros idiomas. Otro proyecto desarrollado en Italia y vinculado al *translanguaging* es el de los investigadores de la Universidad para Extranjeros de Siena, Carbonara y Scibetta (2018). Los dos han guiado el proyecto *L'AltRoparlante* en las clases de tercero y cuarto de dos escuelas primarias, una en provincia de Alessandria y otra de Florencia. El proyecto, nacido en 2016, se está difundiendo ahora en escuelas de otras regiones, precisamente por los resultados positivos que ha producido. El objetivo principal del proyecto es el de difundir el *translanguaging* como práctica didáctica orientada al empleo de todas las lenguas de los alumnos de la clase. En línea con el proyecto CUNY-NYSUEB, también en este caso se ha empezado por la propuesta de una formación de los docentes que han tenido que trabajar con los investigadores, en un proceso de co-aprendizaje. Por lo que se refiere al aspecto de planificación de la didáctica, el primer paso que se sugiere dar es el de una “exploración etnolingüística de la clase”, que se desarrolla mediante diferentes modalidades: “formularios socio-lingüísticos para padres y alumnos (de la escuela secundaria de primer grado), *focus group* gestionados por los investigadores con los estudiantes, actividades lúdicas para la emersión del repertorio plurilingüe, biografía lingüística mediante *silhouette* de los idiomas”(enlapáginaweb https://cluss.unistrasi.it/1/116/157/Il_progetto.htm).

Esta última actividad consiste en trazar con colores diferentes los varios idiomas que el estudiante conoce, en la *silhouette* vacía de una persona,. De esta manera, cada niño puede empezar a reflexionar sobre sus conocimientos lingüísticos, compartiéndolos con otros compañeros y descubriendo también aspectos comunes y diferencias con los demás. En esta primera etapa se comienza a definir el cuadro lingüístico variegado de la clase. Después, empiezan las actividades ligadas al *translanguaging*, entre las cuales encontramos:

- *Storytelling* multilingüe por parte de los padres: no se limita a las narraciones, extendiéndose a historias biográficas o temáticas en más idiomas;
- Actividades en los textos de tipo narrativo, disciplinar y autobiográfico (Cummins, Early, 2011): utilizando las plataformas digitales multilingües ofrecidas por algunos libros de texto. Se realizarán 53 textos plurilingües y los estudiantes colaborarán en la solución de actividades de comprensión e identificación lexical con todos los idiomas presentes, mediante un trabajo de laboratorio con pizarra interactiva;
- Actividad de reelaboración en clave plurilingüe de temas de estudio disciplinar mediante mapas conceptuales, realización de productos multimediales por parte de los estudiantes (power point, Prezi, e-books) y textos plurilingües.

El *storytelling* plurilingüe con la participación de los padres es una práctica difundida en muchos países. Cabe recordar el proyecto inglés *Translation Nation*, nacido con la colaboración entre el *Eastside Educational Trust* y el *Stephen Spender Trust*, cuyo objetivo es el de difundir el conocimiento de los idiomas y también el de dar a conocer las literaturas y las culturas de los idiomas hablados y/o estudiados en las escuelas. Este tipo de actividad se puede llevar a cabo solo con los alumnos o con la participación de las familias y, en algunos casos, también con la ayuda de los mediadores lingüísticos. En el proyecto *L'AltRoparlante* se seleccionaban textos de la tradición de los países de las familias, o episodios de vida particulares que podían contarse en el idioma de origen con algunas referencias al italiano o, al revés, en italiano con algunas palabras en el otro idioma (en este caso el chino). De esta manera se estimula la curiosidad de los alumnos hacia el idioma, mediante una modalidad que incluye a todos y los idiomas de todos, a través de la creación de glosarios y carteles con las palabras claves de la clase, traducidas por los mismos alumnos. Las actividades presentadas

van desde las que se basan en la oralidad hasta las experiencias sensoriales, para después intentar hacer una síntesis mediante la producción de carteles y mapas conceptuales que abarcan todos los idiomas de la clase y exponen los estudiantes a los diferentes alfabetos. Se puede empezar también por la lectura de un libro que se desarrolla a lo largo de todo el año, juntando actividades de *translanguaging* que pueden hacer referencia al léxico o a reflexiones metalingüísticas y conectarse con la experiencia personal de los alumnos mediante el análisis de temas inspirados por la narración. Otra propuesta presentada es la del texto periodístico plurilingüe, con la que se pide a los alumnos observar diferentes periódicos internacionales, para analizar la tipología textual a la que pertenecen, con el léxico específico del ámbito. Después de esta primera fase de análisis y comprensión, se puede pedir una producción de un texto periodístico en el idioma nativo del estudiante sobre su pasado migratorio (desde los países extranjeros hasta la migración local y nacional). Estas ejemplificaciones nos enseñan que el *translanguaging* se puede llevar al aula prescindiendo de los conocimientos lingüísticos del docente. No se pide a nadie que aprenda el chino, el árabe u otros idiomas. El elemento clave para llevar el *translanguaging* a la escuela reside en el poner en el centro la necesidad del estudiante y en la preparación de unas estrategias que lo ayuden a sacar sus conocimientos para poderlos profundizar y ampliar. Uno de los puntos clave del *translanguaging* es la participación del docente, de los estudiantes y consiste en la eliminación del muro existente entre los dos. El docente otorga las herramientas para moverse frente a lo desconocido y después acompaña a los estudiantes en el descubrimiento de la novedad.

3.5. LOS EXPERTOS DISIPAN LAS CRÍTICAS

En este último párrafo se analizarán las repuestas de los expertos frente a las principales críticas al translanguaging que ha visto y ve oposiciones de diferente naturaleza por parte de los estudiosos, de los docentes y de los estudiantes. Ante todo, entre los puntos críticos, destaca el hecho de que el *translanguaging* más radical sostiene que los hablantes no hablan idiomas sino más bien utilizan un repertorio de elementos lingüísticos (García, Li, 2014). Para entender mejor esta tesis, subrayamos que Otheguy, García y Reid (2015) dicen que “una *named language* no se puede definir lingüísticamente, es decir que no se puede definir en términos gramaticales (lexicales o estructurales). Por tanto, no es un objeto lingüístico, no es algo “hablado” por alguien”. (Otheguy et al., 2015: 286). Esta visión pone en discusión el concepto de idioma generalmente difundido. Por ejemplo, MacSwan (2017) adopta el termino *translanguaging* pero sostiene que cada idioma mantiene su propia gramática, mientras Otheguy, García y Reid (2015) hace una distinción entre Idiomas como nombres de cosas numerables construidas socialmente o socio-políticamente, mantenidas y regladas (nombres como “Árabe”, “Vasco”, “Búlgaro”, “Inglés”, “Chino Mandarín”) e idiomas como entidades sin nombres, como conjuntos de elementos lexicales y estructurales que constituyen el repertorio de un individuo y que se emplean para permitir la comunicación (286).

A favor de los que afirman que las *named languages* no son otra cosa que constructos sociales, se evidencia la incapacidad de los gramáticos, es decir de los que estudian el léxico y las estructuras (desde la fonología a la morfosintaxis), de pronunciarse en las disputas que ven la división entre los que consideran que se habla de un idioma o de más idiomas, como en el caso del mundo ibérico (cfr. Otheguy et al., 2015: 287). Aquí se crean, por ejemplo, divisiones entre las variedades de lengua existentes en Madrid, en Barcelona o en Valencia. Dicho esto, estas variedades no se reconocen en sus unicidades, sino más bien están absorbidas por la lengua española que, en este sentido, es una construcción socio-política, ya que quiere representar de forma unitaria lo que en la realidad se traduce en múltiples formas lingüísticas. Lo que quiere hacer el *translanguaging* es promover en la persona el “uso de su idiolecto, es decir de su repertorio lingüístico, sin preocuparse de las etiquetas y de los confines lingüísticos definidos socialmente y políticamente” (Otheguy et al., 2015: 297). No

obstante, se reconoce que las *named languages* de los estados tienen unas repercusiones prácticas en los estudiantes y en los docentes, por lo tanto, hay que adquirirlas y emplearlas. García y su grupo de investigadores sostienen, sin embargo, que, para orientarse hacia una educación más justa y que trascienda la simple formación y evaluación de los estudiantes bilingües, se tiene que entender que las *named languages* no tienen ningún vínculo con el hablante y su repertorio lingüístico (cfr. García, Kleyne, 2016). A este propósito, García y Lin (2016: 10) opinan que, desde el punto de vista del niño bilingüe, el idioma que habla le pertenece a él y no a la nación o al estado”. García y Kleyne (2016) patentizan las críticas que ponen en el centro de la discusión el hecho de que el *translanguaging* pueda utilizarse para debilitar los programas bilingües. Las dos autoras responden a esta crítica explicando que el *translanguaging* empieza por la observación del bilingüismo, extendiendo el conocimiento de las dos *named languages*, propuestas por la escuela, a la compleja práctica lingüística que caracteriza la realidad de los estudiantes. El objetivo es, por tanto, el de ir más allá de una situación compleja que no se puede limitar a esquemas rígidos y que no debe excluir el estudio y la práctica de los idiomas socialmente reconocidos como minoritarios. La escuela tendría que ser el primer lugar en el que desarrollar y practicar todo el repertorio lingüístico potencial del estudiante, bajo la guía y la supervisión del docente y de los compañeros.

Por lo que se refiere a la recepción del *translanguaging* por parte de los docentes, uno de los obstáculos principales consiste en el miedo de una carga de trabajo excesiva y no sostenible. También en el ámbito del proyecto CUNY-NYSIEB (cfr. García, Kleyne, 2016) se habla de esta problemática y se entiende que a raíz de todo se encuentra la idea errónea según la cual el *translanguaging* se desarrolla en clase con la participación de los docentes, siempre en primera línea, a través de la traducción de todo el material de clase. La realidad es bien diferente, puesto que la traducción puede ser una estrategia del *translanguaging* pero, como hemos visto anteriormente, las estrategias didácticas son variegadas y prevén un gran interés por los estudiantes y, en algunos casos, también por sus familias. No hay, por consiguiente, una sobrecarga de trabajo, dado que si el *translanguaging* se gestiona bien, puede llevar a algo compartido que agilice la actividad en su conjunto. El *translanguaging* se puede desarrollar en una amplia gama de maneras que prevén las interacciones docentes-estudiante, estudiante-estudiante y la relación del estudiante consigo mismo. El docente, contrariamente a

lo que se pueda pensar, no aporta por si solo el conocimiento a la clase, sino más bien se trata de un proceso compartido en el que cada uno aporta algo.

Otra criticidad ha sido adelantada cuando hemos hablado de la investigación conducida por Firpo y Sanfelici (2016), en la que hemos visto que los estudiantes entrevistados tenían una actitud ambivalente hacia el *translanguaging*. Los comentarios negativos se debían principalmente al contexto monoglósico cotidiano y a una escasa estima del propio conocimiento en el idioma nativo, además de una percepción negativa de la hibridación lingüística. Una situación parecida se encuentra también en la investigación conducida por Carbonara (2017) en la que los estudiantes extranjeros se dividen entre los que acogen el *translanguaging* de manera positiva y los que son más escépticos, dudando también de su competencia lingüística y por tanto de la falta de adecuación en el empleo de su idioma nativo. Parece casi una paradoja que en estas investigaciones los estudiantes italianos acojan positivamente el *translanguaging* viéndolo como “una experiencia potencialmente interesante y muy formativa” (Carbonara, 2017: 237). Este desequilibrio entre la visión de los alumnos italianos y extranjeros es el “resultado de políticas lingüísticas llevadas a cabo por los *policy makers* italianos con voluntades de asimilación a la cultura dominante” (Firpo, Sanfelici, 2016: 103).

En nuestro trabajo, la intención es la de superar estas pautas que, durante años, han prevalecido en la didáctica italiana y que, a pesar de todo, se han demostrado débiles y con graves consecuencias en la formación de los individuos. Como hemos demostrado en el capítulo anterior, también las instituciones, como el MIUR, están cambiando de dirección, puesto que, como afirma Carbonara, (2017:241):

El descubrimiento de la diversidad de los trasfondos lingüísticos individuales entre los alumnos del mismo grupo es el punto de partida de repetidas y, cada vez más, profundizadas experiencias y exploraciones de la variedad espacial y temporal, geográfica, social, histórica que caracteriza el patrimonio lingüístico de los componentes de una misma sociedad: aprender a entender y apreciar esta variedad es el primer paso para aprender a vivir dentro de ella sin sumisiones y sin pisarla.

PARTE II

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV EL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La primera parte de este estudio fue redactada para presentar los autores y las teorías más relevantes que enmarcan la visión y acción de la competencia plurilingüe y del translanguaging.

El plurilingüismo hoy en día es una pieza esencial en una escuela que se enfrenta al reto de la diversidad lingüística. Los profesores tienen que formar a futuros plurilingües, en una realidad donde la riqueza de los alumnos se mide en base al número de idiomas que dominan. Como vimos en los marcos teóricos, ser plurilingües no sólo significa dominar un número determinado de lenguas, sino también incluir implicaciones como el conocimiento de los recursos transversales y transferibles de un contexto a otro, la conciencia del desequilibrio de las competencias lingüísticas y la necesidad de reflexionar sobre las lenguas habladas en clase. Implicaciones que siguen siendo poco conocidas en los sistemas educativos.

Si por un lado hay necesidad de promover una orientación plurilingüe, por otro, faltan guías prácticas para que los profesores aprendan cómo hacerlo. Algunas instituciones aconsejan utilizar el plurilingüismo en el aula, pero las leyes de la educación son cambiantes y faltan de elementos específicos que comprendan las necesidades reales de profesores y alumnos. Además, no está claro cómo los profesores puedan incorporar el uso de las lenguas maternas de los alumnos en la clase. Las escuelas necesitan introducir una enseñanza integrada de las lenguas con cambios organizativos y metodológicos imprescindibles para dar respuesta a las necesidades comunicativas del alumnado plurilingüe. Como vimos en la primera parte de nuestra tesis una manera para integrar el plurilingüismo en la educación es el translanguaging.

Nuestra tesis quiere investigar sobre el nivel de conocimiento del translanguaging de los profesores italianos, más concretamente, se investigará sobre los profesores de escuela

primaria y secundaria de primer grado (especificar lo de la ESO). Más allá del conocimiento de este método, exploramos las ideas y las experiencias del profesorado sobre el plurilingüismo y el translanguaging. De hecho, el trabajo de investigación que constituye esta Tesis focaliza su atención sobre la orientación de la enseñanza de los profesores italianos en las escuela primaria y secundaria de primer grado (ESO en España). Nuestro estudio se inscribe en el paradigma de la metodología cuantitativa y cualitativa. Según Blaxter: “los diferentes tipos de enfoques de investigación producen diferentes tipos de conocimiento sobre el fenómeno que se estudia” (2008, p.73). Por un lado, la investigación cuantitativa nos permite obtener datos objetivos, por otro, la metodología cualitativa nos permite crear un contacto real con los sujetos del estudio, profundizar los resultados recolectados en la primera parte de la investigación y centrarnos en el estudio de los casos más interesantes para alcanzar un conocimiento profundo.

4.1. DE LA DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Planteamos esta investigación en torno al siguiente objetivo general: indagar en el contexto educativo italiano para conocer su discernimiento y preparación sobre el método del translanguaging. En Italia la investigación sobre el translanguaging aún no se ha difundido, aunque existan realidades escolares que prueban que se han empezado a adoptar algunos proyectos que están dando buenos resultados. No obstante, el translanguaging no parece ser tan conocido como debería ser, al contrario, en el extranjero se trata de una práctica ampliamente usada en las escuelas multilingüe. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Observar y conocer cómo los profesores integran el plurilingüismo en la enseñanza de disciplinas tanto lingüísticas como no lingüísticas.

- Entender la opinión de los profesores de las escuelas primarias y secundarias de primer grado (ESO en España) sobre las prácticas relativas al translanguaging y al plurilingüismo identificando las percepciones del profesorado frente a estas prácticas pedagógicas

- Conocer la formación de los profesores que conocen el translanguaging para entender cómo y dónde lo aprendieron

-Comprender cómo los sujetos de la investigación interpretan y aplican los elementos relacionados con la dimensión plurilingüe descritos por los documentos oficiales del MIUR.

Estos objetivos nos servirán de guía a lo largo de la investigación. Con el fin de alcanzar los objetivos que acabamos de proponer, distinguimos dos niveles de análisis que, por un lado, se plantean individualmente y por otro lado deben verse como intrínsecamente conectados.

En la primera parte de nuestra investigación y análisis, guiada por la metodología cuantitativa, hemos planteado la siguiente pregunta de investigación: “¿Cuál es el porcentaje de profesores italianos que enseñan en las escuelas primaria y secundaria de primer grado (ESO) y que conocen el translanguaging?”.

Aunque hay estudios que muestran los efectos positivos del translanguaging, no se sabe mucho sobre el uso del translanguaging en la educación primaria y en las escuelas secundarias de primer grado en Italia (ESO). Afortunadamente, en estos últimos años, profesores y estudiosos se han movilizado para introducir el translanguaging también en las escuelas italianas. Proyectos como “L’AltRoparlante” de Carbonera empezado en el 2016, que ganó el premio con el Label Europeo delle Lingue 2018, y “Lingua italiana lingua d’origine” de Firpo y Sanfelici (2018), no sólo son una prueba de las consecuencias positivas de la práctica del translanguaging, sino también pueden ser una guía preciosa para los profesores tanto en Italia como en el extranjero. En esta investigación se estudia la situación real que viven las escuelas, si la demanda de innovación y de puesta al día de las políticas educativas a las escuelas italianas se satisface y si los profesores reciben ayuda para actualizar su formación. Eso nos lleva a la pregunta de investigación de la segunda parte de nuestra investigación, la de tipo cualitativo. La segunda parte de nuestro análisis desarrollará la siguiente pregunta de investigación: “¿Qué formación tienen los profesores que conocen el translanguaging y dónde lo estudiaron?”. Nuestra tesis quiere investigar sobre una realidad escolar, por eso es esencial adoptar un procedimiento tanto objetivo como dinámico y global: solo la metodología cualitativa posibilita estos últimos dos puntos. De acuerdo con Carr y Kemmins, la

investigación cualitativa se plantea estudiar estas realidades en su entorno natural para otorgarles sentido a través del significado que les otorgan los participantes en las prácticas educativas (Carr y Kemmis, 1983; Noguero 1998).

Antes de empezar nuestro trabajo de investigación, una vez revisada la literatura y una vez fijados nuestros objetivos y preguntas de investigación, vamos a plantear las hipótesis, o sea, una explicación probable según la situación social analizada.

Se hipotetiza obtener los siguientes resultados:

- El translanguaging es conocido sobre todo por profesores que enseñan lenguas en clases multilingües
- La mayoría de los profesores, aunque declaren conocer la práctica pedagógica del translanguaging, confunden sus estrategias con las de otras prácticas
- Los profesores necesitan actualizar su formación para poder aplicar prácticas y estrategias que estén al día ante las necesidades de las escuelas, que siempre son cambiantes

A continuación, antes de empezar con nuestra investigación, vamos a conocer los sujetos de nuestro estudio y las herramientas elegidas para nuestro trabajo.

4.2 EL CONTEXTO DE INDAGACIÓN.

Una vez explicadas las etapas de nuestra investigación, vamos a describir los protagonistas de nuestro estudio. Nuestra investigación se sitúa en el contexto de las escuelas italianas, donde, hoy en día se aprecia un acercamiento de lengua y cultura.

Para llevar a cabo este estudio contamos con la cooperación de 50 profesores que enseñan en escuelas primarias y secundarias de primer grado (corresponde a la ESO en España).

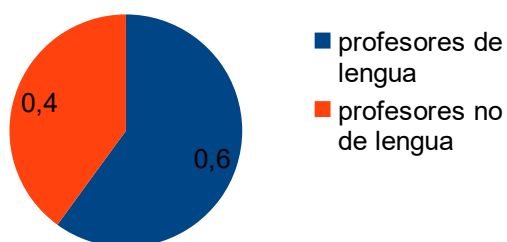
Como se ha detallado en el apartado precedente, el objetivo es el de investigar el nivel de conocimiento del translanguaging entre los profesores italianos, por eso, hemos involucrado a profesores tanto de lenguas (L1,L2,LS) como de disciplinas no lingüísticas.

Concretamente, entre los cincuenta sujetos de nuestra investigación destacamos los siguientes grupos:

Treinta profesores de las escuelas primarias que se dividen de la siguiente manera:

- 12 profesores que enseñan disciplinas no lingüísticas
 - 18 profesores de lenguas. Veinte profesores de las escuelas secundaria de primer grado:
- 8 profesores que enseñan disciplinas no lingüísticas
 - 12 profesores de lenguas.

DISCIPLINAS APRENDIDA

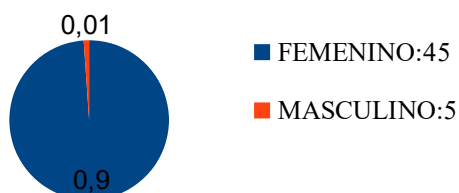


El proyecto de esta tesis se desarrolla en un período histórico complejo, marcado por una pandemia que ve todas las escuelas cerradas. Por esta razón, todos los sujetos para nuestro trabajo de investigación se contactaron por correo electrónico y, a través del mismo método, se enviarán los cuestionarios para recolectar los datos de la investigación cualitativa (cfr. § 5).

El estudio estaba abierto a todos los docentes de las primarias y secundaria de primer grado (ESO). La mayoría de los voluntarios que participaron en el cuestionario son mujeres.

Como vimos al principio de este capítulo, se investiga también sobre la formación de los

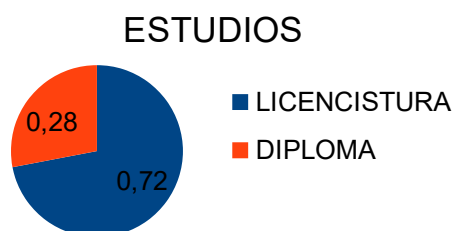
SEXO SUJETOS



profesores para entender cómo aprendieron el método del translanguaging, puesto que, los sujetos tienen distintas formaciones.

Catorce profesores consiguieron el diploma y tienen más de cuarenta y seis años, estos profesores empezaron a enseñar con el viejo sistema escolar en las escuelas primarias.

Los demás declaran que son licenciados, formación que actualmente es obligatoria para enseñar. La edad de los profesores se extiende de los veinte y seis años de edad a los cincuenta y seis años.



Estos son los sujetos de nuestros estudios.

Para llevar a cabo la primera parte de nuestra investigación los profesores tendrán que rellenar, de forma anónima, un cuestionario, que es la herramienta elegida para la investigación de tipo cuantitativo. A partir del análisis de los resultados del cuestionario, elegiremos a dos profesores para completar y ahondar nuestro estudio a través de la entrevista en la investigación cualitativa.

A continuación, vamos a explicar por qué elegimos estos dos instrumentos, las virtudes y los defectos de los dos.

4.3 LAS HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado vamos a comentar algunas cuestiones sobre la recolección de las informaciones y de los datos, pautas relevantes para entender e interpretar bien nuestro trabajo de investigación.

Para la recogida de los datos de campo, se emplean las siguientes herramientas, que hemos creado nosotros mismos:

- 1 el cuestionario, en la fase de investigación cuantitativa
- 2 la entrevista, en la fase de investigación cualitativa

Seguidamente, analizaremos las características principales de estas herramientas y describiremos la toma de decisiones por la que hemos elegido estas herramientas de recogida de datos.

4.3.1 EL CUESTIONARIO

Para la investigación cuantitativa hemos elegido, entre las herramientas disponibles, el cuestionario. Este instrumento permite la aplicación masiva y la recogida de informaciones de modo estandarizado, lo que faculta hacer comparaciones intragrupalas. La mayoría de las investigaciones que eligen el cuestionario quieren descubrir si hay una significativa relación entre las variables. Para el cuestionario, se crean una serie de preguntas dependiendo de una o más variables que se van a medir.

Cuando se crea el cuestionario es importante tener un diseño bien construido, un diseño inadecuado conlleva una recogida de información incompleta y de datos no precisos, generando informaciones nada confiables.

Responder a un cuestionario no es tan fácil como parece, es necesario comprender plenamente las preguntas y recoger en la memoria las informaciones necesarias para contestar a la pregunta según la interpretación hecha.

Muchas veces los sujetos no pueden recibir aclaraciones del investigador sobre las preguntas para aclarar dudas. Por eso, se pueden cometer errores en las compilaciones de los cuestionarios.

Un riesgo en el cual incurre el investigador, en la utilización tanto del cuestionario como de las entrevistas, son las *Response bias*. Es decir, la tendencia de los sujetos a responder según razones distintas de los contenidos del ítem, que es la unidad básica que configura el instrumento y que incluye también la pregunta de investigación a la que el sujeto ha de dar sólo una respuesta. Entre las causas principales de las *Response bias* subrayamos: las necesidades de los sujetos de dar respuestas que dejen una buena impresión, tendencia a coincidir con todas las afirmaciones del cuestionario, dar siempre respuestas con puntuación media en el cuestionario o respuestas extremas.

Entre las razones por las que elegimos este instrumento para nuestra investigación subrayamos las siguientes virtudes del cuestionario: el costo relativamente bajo, la capacidad de proporcionar información sobre un mayor número de personas en un período bastante breve y la facilidad de recolectar, analizar e interpretar los datos.

4.3.2 LA ENTREVISTA

Las entrevistas son instrumentos que permiten obtener informaciones de manera directa. Las preguntas las hace directamente el investigador al sujeto. En general existen tres tipologías de entrevistas, clasificadas según el nivel de libertad de las preguntas: entrevista estructurada, semi estructurada y no estructurada. En esta investigación se llevará a cabo una entrevista con preguntas abiertas, de tipo semi estructurado, por lo que se plantearán las preguntas previamente.

Elegimos la entrevista semi estructurada por su carácter abierto y flexible: este instrumento nos permite reformular las preguntas, durante la misma, para facilitar la comprensión de los informantes e investigar de manera más específica los aspectos interesantes y relacionados con nuestra categoría de análisis.

Por un lado, este instrumento es más caro que el cuestionario, tanto por el tiempo que el investigador tiene que emplear como por el dinero.

El investigador tiene que participar en la entrevista y su presencia podría ser dañosa. De hecho, los informantes podrían ser condicionados y dar respuestas con puntuación media.

Por otro lado, en la entrevista la presencia del investigador permite aclarar las preguntas, evitando interpretaciones falsas.

CAPÍTULO V INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

5.1 ESTRUCTURA Y CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO

La construcción del instrumento de detección para la investigación cuantitativa ha representado una etapa crucial en la tesis de investigación. De hecho, para entender todos los aspectos actitudinales de los profesores y para evitar que los datos representasen solo la confirmación o la falsificación de las hipótesis del investigador (cfr. § 4.1), hemos intentado predisponer un recorrido metodológico cuyo desarrollo cuenta con cuatro fases: desde una visión genérica de enfoque plurilingüe hasta preguntas cada vez más analíticas sobre el *translanguaging*.

Empleando como guía los objetivos explicados en el capítulo 4, a través del cuestionario nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué porcentaje los docentes conocen el *translanguaging*?

Se ha suministrado un cuestionario a los sujetos de la muestra de este estudio que involucra a 50 docentes de escuelas primarias y ESO que trabajan con estudiantes extranjeros, de disciplinas lingüísticas y no lingüísticas.

El cuestionario para la investigación cuantitativa tiene cuatro módulos presentados a los sujetos en base a sus respuestas.

La sección inicial del cuestionario se creó con el objetivo de conocer a la muestra y de hacer un primer escaneo. En este primer módulo los docentes de la muestra tendrán que contestar siete preguntas:

- 1 Edad
- 2 Sexo
- 3 Años de carrera
- 4 Estudios
- 5 Tipo de escuela en la que trabajo
- 6 En mi clase hay al menos un alumno que no es nativo italiano
- 7 Enseño una disciplina: lingüística, no lingüística, enseño disciplinas lingüísticas y no lingüísticas.

Las respuestas enriquecerán la investigación sobre la muestra, así los resultados finales serán más detallados. La pregunta número seis, pregunta explícitamente si el sujeto trabaja también con estudiantes extranjeros, esto se debe al hecho de que es un punto fundamental en la investigación. A esta pregunta, de hecho, se ha aplicado un filtro: solo aquellos que elijan la opción Sí continuarán el cuestionario. También se aplicó otro filtro más a la pregunta número 7. La pregunta quiere entender cuántos docentes de la muestra enseñan idiomas, cuántos enseñan asignaturas no lingüísticas y cuántos ambas disciplinas. La respuesta afectará al segundo módulo del cuestionario dedicado al plurilingüismo.

El segundo módulo pretende indagar cuántos docentes tienen un enfoque plurilingüe con su clase.

Se han creado dos versiones del módulo dos: la primera se dirige a los docentes que, en la pregunta número 7, han declarado enseñar asignaturas NO lingüísticas, la segunda se dirige a los profesores de idiomas. Se ha tomado esta decisión puesto que las dos variables independientes ven un enfoque al plurilingüismo diferente. Los enfoques plurilingües han evolucionado sobre todo como perspectivas útiles para las disciplinas lingüísticas desarrollando estrategias para el aprendizaje de nuevos idiomas. Con el desarrollo y la investigación sobre los enfoques plurilingües se ha evidenciado también el rol fundamental de los docentes que no enseñan idiomas, con una atención particular hacia la didáctica integradora de los idiomas. El concepto de didáctica integradora es fundamental también en el *translanguaging* (cfr. § 2&3).

Para los docentes de las disciplinas “no-lingüísticas” se propone sondear las actitudes ante el rol del idioma en sus clases, subrayando también su aproximación a la introducción de actividades de “conciencia lingüística”.

Para los docentes de las disciplinas “lingüísticas” se propone comprobar si el enfoque de enseñanza se focaliza más en el idioma que se estudia o si tiene una perspectiva más amplia, que pone en el centro de las clases todo el repertorio lingüístico.

Módulo 2 Preguntas a docentes que NO enseñan idiomas

- 1 Mis estudiantes a menudo tienen dificultades a la hora de entender mi disciplina.
- 2 El idioma empleado en mi disciplina es el italiano, el único idioma que se habla en mi clase.
- 3 Empleo un lenguaje sencillo de manera que los contenidos disciplinares se entiendan mejor.
- 4 Intento mejorar el progreso de mis estudiantes extranjeros en el aprendizaje de mi disciplina proporcionándoles una ayuda lingüística específica.
- 5 Me aseguro de otorgarles a mis estudiantes la oportunidad de expresarse activamente sin pensar en el nivel de lengua y en la lengua con la que el estudiante decide expresarse.
- 6 Uso a menudo el trabajo en pareja o de equipo en la comprensión y redacción de textos.
- 7 En su experiencia, es responsabilidad de los profesores de idiomas desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes.
- 8 Según Usted es esencial que un docente valore los idiomas existentes en clase, mediante momentos de narración, disponibilidad de textos y libros bilingües, propuestas de talleres de escritura en L1.

Módulo 2 Preguntas a docentes de idiomas

- 1 El idioma empleado en mi disciplina es el italiano, el único idioma que se habla en mi clase.
- 2 Me aseguro de otorgarles a mis estudiantes la oportunidad de expresarse activamente sin pensar en el nivel de lengua y en la lengua con la que el estudiante decide expresarse.
- 3 Uso a menudo el trabajo en pareja o de equipo en la comprensión y redacción de textos.
- 4 En su experiencia, es responsabilidad de los profesores de idiomas desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes.

-
- 5 Según Usted es esencial que un docente valore los idiomas existentes en clase, mediante momentos de narración, disponibilidad de textos y libros bilingües, propuestas de talleres de escritura en L1.
 - 6 En la reflexión sobre el italiano intento comparar la estructura de la frase con la de los idiomas de origen de los estudiantes extranjeros.
 - 7 Intento animar a los alumnos para que hagan comparaciones personales entre su idioma nativo y la L2 que es objeto de estudio.
 - 8 El plurilingüismo de los alumnos extranjeros ayuda a reflexionar sobre las estructuras de la L2 que están estudiando.

Las preguntas construidas para este módulo son una lista de actividades y estrategias que ponen en el centro el repertorio lingüístico del estudiante.

Por lo que se refiere a las preguntas para los docentes de idiomas, se trata de aspectos que se encuentran en las diez tesis de GISCEL (cfr. § 2.2), puntos que han sido analizados y comentados desde los años '70. Estas ocho preguntas tienen un único propósito: investigar cuántas de estas estrategias emplean los docentes y ver si tienen un enfoque plurilingüe tal y como lo exigen las políticas educativas italianas.

Las preguntas dirigidas a los docentes que no enseñan disciplinas lingüísticas se han construido de manera que se obtengan datos comparables con los obtenidos en las respuestas de los compañeros que enseñan disciplinas lingüísticas.

Construir esta parte no fue fácil puesto que el objetivo principal era investigar si los docentes que no enseñan idiomas cooperan con los docentes de idiomas en el desarrollo de una clase plurilingüe.

Para que esto ocurra, sin embargo, creo que es necesario, antes de compartir metodologías, actividades didácticas y materiales, compartir los conocimientos, habilidades, convicciones y actitudes hacia lo que se enseña y cómo se enseña. Las preguntas se basan principalmente en tres condiciones preliminares necesarias para que se produzca la cooperación y la didáctica integrada tan solicitada por el MIUR (cfr. § 2):

La primera condición es la de reconocer que la función de un currículo plurilingüe no es solo la de enseñar muchos idiomas, sino también, y puede que aún más, la de enseñar cómo se aprenden los idiomas, en la escuela, fuera de la escuela, y para toda la vida, y de enseñar cómo emplear los idiomas mediante el currículo.

La segunda condición es la de hacer de esta visión un objetivo explícito de nuestras políticas escolares, una prioridad que debe ser reconocida y desarrollada en toda la comunidad escolar, y no solo entre profesores y estudiantes, sino también entre padres y suministradores.

La tercera condición es la de construir una cultura escolar y de la clase basada en la colaboración y en la colegialidad.

Se pide a los sujetos de investigación que elijan un juicio entre 0 = totalmente en desacuerdo, 1 = no estoy de acuerdo, 2= estoy de acuerdo, 3= estoy totalmente de acuerdo con cada afirmación.

El tercer módulo, el dedicado al *translanguaging*, eje de nuestra investigación, se ha diseñado para que incluso los docentes que no están familiarizados con este enfoque puedan contestar las preguntas.

El módulo quiere indagar cuántos docentes aplican o reconocen el potencial de las estrategias propias del *translanguaging*.

Las ocho preguntas creadas y facilitadas a las muestras son las siguientes:

- 1 Es importante apoyar y tranquilizar a los padres extranjeros en el uso del idioma nativo con sus hijos
- 2 Creo que es importante que los estudiantes con padres extranjeros tengan una buena competencia de su idioma nativo
- 3 Durante mis clases organizo actividades que animan a los estudiantes a utilizar su idioma nativo
- 4 A los estudiantes bilingües les resulta más fácil adquirir un idioma extranjero que a los monolingües
- 5 El *translanguaging* es un método eficaz para enseñar inglés como segundo idioma

-
- 6 El uso simultáneo de más códigos lingüísticos es dañoso para el estudiante puesto que se considera como práctica innatural
 - 7 Creo que es útil realizar en clase tableros con palabras claves o mapas conceptuales plurilingües, relacionado con temas específicos tratados
 - 8 Trato de involucrar activamente también a los estudiantes extranjeros proponiendo a la clase la selección de textos en varios idiomas que reflejen la experiencia de los alumnos y/o su *background* cultural.

Las estrategias indicadas en estos ocho enunciados son propias del *translanguaging* y han sido estudiadas y analizadas por varios docentes e investigadores que hemos descrito y analizado en la parte de la literatura de investigación (cfr. § 3).

Se pone en primer plano al estudiante y su autoafirmación (Cummins, 2012), la importancia de valorizar también los idiomas minoritarios y romper la jerarquía entre idiomas (Carbonara, Scibetta, 2018).

Los enunciados del módulo 3 proporcionados a la muestra son las estrategias propuestas y analizadas en el capítulo 3 y, sobre todo, por los trabajos de Cummins, Firpo y Sanfelici, CUNY-NYSIEB, el *Transformative Action Research* de García y Kleyn, Coppola y Moretti y por el proyecto el ALtroparlante (cfr. § 3.4).

Se pide a los sujetos de investigación que elijan un juicio entre 0 = totalmente en desacuerdo, 1 = no estoy de acuerdo, 2= estoy de acuerdo, 3= estoy totalmente de acuerdo con cada afirmación.

La última pregunta del módulo es la única de opción múltiple, no formará parte del cálculo final, pero tiene un rol fundamental. En primer lugar, mediante el análisis de la respuesta se podrá indagar cuántos sujetos emplean de manera implícita este enfoque. Estos sujetos, aún habiendo declarado no conocer el *translanguaging*, obtendrán una puntuación positiva en los ocho enunciados que constituyen la primera parte del módulo 3.

9.¿Ya había oído hablar del enfoque *translanguaging*? No, sí y lo aplico, Sí pero no lo aplico.

Si ha contestado “Sí, pero no lo aplico” a la pregunta 9 indique brevemente la motivación.

Todos los sujetos que seleccionen la respuesta “NO” a la pregunta número 9 concluirán automáticamente el cuestionario.

Para los docentes que declaran conocer este enfoque se ha dedicado un último módulo, el de los mitos sobre el *translanguaging*.

Para la elaboración de este cuarto módulo nos hemos enfocado en el estudio de dos trabajos. El primero es: “*Translanguaging: Language, Bilingualism and education, NewYork, Palgrave Macmillan*” (García y Li, 2014). El segundo es: “*Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*” (Otheguy R., García y Reid W., 2015).

Ambos trabajos mencionados tienen una parte en la que refutan las críticas recibidas sobre el *translanguaging*.

Se han extrapolado cuatro preguntas de estos trabajos que hacen referencia a los principales temas tratados y a los mitos (falsos) más comunes relacionados con el *translanguaging* (cfr.§ 3.5).

Para las otras cuatro preguntas del último módulo hemos empezado por un concepto que a menudo repiten los docentes de glotodidáctica, es decir el hecho de que entre los enfoques plurilingües las diferencias son matices y no son diferencias nítidas y fáciles de observar. Por esta razón, se han estudiado estrategias que pertenecen a cuatro enfoques plurilingües citados por las políticas lingüísticas europeas que parecen ser muy similares: *L'éveil aux langues*, la didáctica integrada de los idiomas, la interconexión entre idiomas afines y el *translanguaging*.

Se han extrapolado cuatro características de estos enfoques que no son propias del *translanguaging*, más que pertenecen a otros enfoques. Estas se han añadido en el módulo cuatro para entender si los docentes que declaran conocer el *translanguaging* pueden

reconocer características que no forman parte en absoluto del enfoque estudiado, pero son las principales características de otros enfoques plurilingües.

Vamos a ver las preguntas detalladamente:

- 1 El *translanguaging* aspira a la sensibilización hacia la diversidad lingüístico-cultural y no al explícito aprendizaje lingüístico
- 2 El *translanguaging* es un enfoque excelente no solo en las escuelas bilingües, cuyo objetivo es alcanzar el mismo nivel en dos idiomas al mismo tiempo (por ejemplo, el italiano y el alemán en Bolzano, el español y el catalán en España o el inglés y el gaélico en Irlanda).
- 3 En Italia este enfoque no se usa mucho porque obliga al docente a ir a la vanguardia, mediante la traducción de todo el material utilizado en clase.
- 4 Las actividades propuestas por el enfoque *translanguaging* aspiran a concienciar a los estudiantes sobre las afinidades lexicales existentes entre muchas palabras pertenecientes a diferentes idiomas
- 5 Para poder aplicar el enfoque *translanguaging* durante las clases es esencial que el docente conozca perfectamente los idiomas hablados por sus estudiantes
- 6 El *translanguaging* no es adecuado para la enseñanza nuevos idiomas, sino solo para analizar los idiomas que pertenecen al repertorio del estudiante.
- 7 Según el *translanguaging* los idiomas actúan como puentes para potenciar las habilidades metalingüísticas
- 8 El *translanguaging* crea un clima tenso en clase puesto que los estudiantes extranjeros se sienten incómodos a la hora de usar su lengua materna en clase.

Se pide a los sujetos de investigación que elijan un juicio entre 0 = totalmente en desacuerdo, 1 = no estoy de acuerdo, 2= estoy de acuerdo, 3= estoy totalmente de acuerdo con cada afirmación.

A diferencia de otros módulos, la puntuación de este último módulo, el de los “mitos”, se observará de forma contraria, es decir: los que totalizarán muchos puntos demostrarán que no

conocen del todo este enfoque, demostrando dar crédito a unos dogmas que, en realidad, son erróneos (cfr. § 3.5).

El cuestionario, en todas sus etapas, quiere solicitar la reflexión personal.

Las preguntas suministradas a los docentes que hacen referencia a los enfoques plurilingües reconocidos por el MIUR son las preguntas número 1,4,6,7. Vamos a explicarlas en detalle:

1) El *translanguaging* aspira a la sensibilización de la diversidad lingüístico-cultural y no al explícito aprendizaje lingüístico

El capítulo tres adelanta que el *translanguaging* nace, antes, como estudio de las prácticas discursivas de las comunidades bilingües y, luego, desde una perspectiva educativa, hace referencia a un enfoque didáctico en el que los profesores ponen en relación estas prácticas con las implementadas en los contextos de la educación formal. El concepto actual de *translanguaging* como práctica didáctica se basa en la conciencia de que los idiomas son interconectados entre ellos y co-presentes, tanto en la mente como en los usos de los hablantes bilingües y plurilingües.

El enfoque plural que trabaja y aspira a dar a conocer los idiomas y las culturas, a la conciencia de los fenómenos lingüísticos o *Awakening to Languages* es **L'éveil aux langues**. El *éveil aux langues* es uno de los primeros enfoques plurales que se difunde en el entorno escolar, sobre todo en los contextos de la escuela de la infancia y primaria de área francófona. Como enfoque plural, pone en juego más idiomas y variedades existentes en los repertorios lingüísticos de los alumnos o en el contexto escolar o social, con el objetivo de descubrir la pluralidad de las formas y de los significados expresables en un idioma o en idiomas diferentes (Calò, 2015:134). Se anima al alumno a desarrollar una conciencia metalingüística y a promover actitudes abiertas hacia la diversidad lingüística y el aprendizaje de más idiomas (Candelier, 2003a).

4) Las actividades propuestas por el enfoque *Translanguaging* aspiran a concienciar a los estudiantes sobre las afinidades lexicales existentes entre muchas palabras pertenecientes a idiomas diferentes

El enunciado del punto cuatro quiere que los estudiantes aprendan nuevos idiomas mediante la búsqueda de puntos en común. La intercomprensión entre idiomas afines implica un trabajo paralelo en dos o más idiomas que pertenecen a una misma familia, que se trate de la familia a la que pertenece la lengua materna del discente o que se trate de la familia de un idioma que él ha aprendido como lengua extranjera (Candelier et al., 2021: 7). Este enfoque, antes de ser un enfoque plural, nace como práctica comunicativa social, una forma de comunicación plurilingüe espontánea en la que cada interlocutor se expresa en su idioma, comprometiéndose a ser comprendido y esforzándose por comprender el idioma de los demás (De Carlo y Anquetil, 2011).

6) El *Translanguaging* no es adecuado para enseñar nuevos idiomas, sino solo para analizar los idiomas que pertenecen al repertorio del estudiante

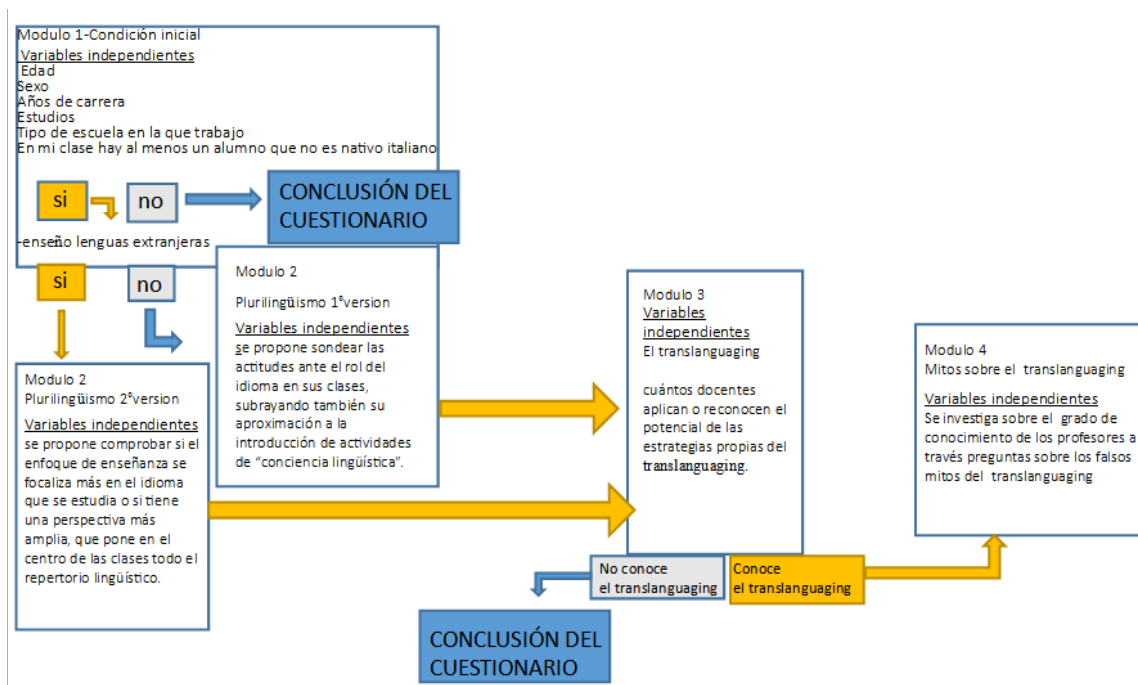
Esta afirmación se refiere al enfoque de nuestro estudio, el del *translanguaging*, afirmación en forma negativa. Como vimos en el capítulo 3, en la perspectiva del *translanguaging* el concepto de “bilingüismo dinámico” aspira a la superación de la noción de bilingüismo aditivo. Según esta orientación, el repertorio lingüístico del hablante plurilingüe no constituye la suma de uno o más idiomas distintos y yuxtapuestos, sino más bien un único sistema lingüístico individual del que el hablante saca información libremente cuando no hay vínculos sociales. El *translanguaging* se define, de hecho, como un “enfoque al bilingüismo que no se centra en los idiomas, como ha ocurrido a menudo, sino más bien en las prácticas de los bilingües que son inmediatamente observables” (García, 2009: 44). El enfoque pasa de los idiomas tradicionalmente objeto de aprendizaje/enseñanza (*named languages*), consideradas como sistemas cerrados delimitados por confines sociales y políticos, al sujeto plurilingüe que los vive y los practica a diario. Se estudian y se explotan los procesos cognitivos y las prácticas comunicativas diarias de los bilingües en los diferentes contextos sociales para aprender nuevos idiomas; estos procesos cognitivos se conciben como un “mecanismo poderoso para construir conocimientos, incluyendo a los demás y estableciendo acuerdos entre grupos lingüísticos” (García, 2009: 307-308).

7) Según el *translanguaging* los idiomas actúan como puentes para potenciar las habilidades metalingüísticas

Las actividades propuestas por el *translanguaging* tienen como objetivo que los estudiantes empleen todos los idiomas que conocen como único repertorio lingüístico, pero no como una única gramática mental.

La didáctica integrada de los idiomas nace como método de aprendizaje del idioma de escolarización. El objetivo principal es el de estimular al alumno a establecer unas conexiones entre un número definido de idiomas, correspondientes a los aprendidos en el contexto escolar. Este enfoque explota principalmente el transfer, a nivel de las habilidades y competencias lingüísticas la L2 funciona como idioma-puente, constituye un *transfer bridge* (Meissner,2000) útil al acceso al nuevo idioma extranjero, de manera de optimizar tiempos y modalidad de adquisición de otro idioma más (L3).

Para concluir, enseñamos aquí un esquema que representa la estructura de nuestro cuestionario y sus variables independientes:



5.2. ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Para entender plenamente cuánto conocen el *translanguaging* los sujetos de nuestra investigación, hemos preferido operar por niveles viendo, ante todo, si la muestra analizada está formada por profesores que acogen el plurilingüismo y aplican algunas de sus estrategias, como indicado a partir de las políticas europeas e italianas presentadas en el capítulo 2 de nuestra tesis.

En una segunda fase hemos entrado más en detalle presentando a nuestra muestra algunas características propias del *translanguaging* para después proponer una pregunta directa, es decir si ya habían oído algo sobre el *translanguaging*. Todo esto ha sido necesario para entender si en la muestra había docentes que no conocían el término *translanguaging*, aunque aplicasen sus estrategias. Las preguntas de nuestro cuestionario se han vuelto cada vez más específicas y enfocadas hasta el último módulo útil para comprobar en qué porcentaje, entre los docentes que han declarado conocer el enfoque, se dejan influir por falsos mitos o confunden el *translanguaging* con enfoques más antiguos como *L'èveil aux langues*, La didáctica integrada de los idiomas, la Interconexión entre idiomas afines.

Esta fase de nuestra investigación utiliza un método cuantitativo, por lo que los enunciados del cuestionario brindan una respuesta indicando el nivel de acuerdo según una escala likert de 4 niveles que va de 0 a 3 puntos: completamente en desacuerdo, no estoy de acuerdo, estoy de acuerdo, totalmente de acuerdo.

Los puntajes de cada pregunta se han organizado en una tabla-resumen de Excel y las puntuaciones brutas se transformaron en puntuaciones ponderadas para interpretar los datos según la pregunta de investigación y los objetivos que nos pusimos en la creación de cada módulo. Las respuestas relativas al módulo uno, el dedicado a la parte de datos personales, también fueron transferidas en un archivo de Excel, creando una tabla que señalaba para cada fila los datos personales de cada sujeto con el puntaje de cada respuesta a cada módulo, creando así una imagen clara del comportamiento de cada docente.

El análisis de la dimensión cognitiva de las estrategias del enfoque *translanguaging* se llevó a cabo mediante la comparación entre profesores de idiomas y de disciplinas no lingüísticas de primaria y secundaria inferior (en España ESO). Además, consideramos interesante averiguar

si la formación cultural de los sujetos pueda influir o no en el grado de conocimiento del *translanguaging*.

Como se anticipó en el capítulo 4 de este trabajo de investigación, uno de los peligros en la recolección de datos con cuestionarios es el llamado *Response bias*, es decir, el riesgo de que algunos sujetos de la muestra den respuestas dictadas por el deseo de transmitir una buena imagen de sí mismos: la tendencia a coincidir con cualquier afirmación, la tendencia central (tendencia a dar siempre respuestas moderadas indicadas con los valores centrales de la escala) o la tendencia a dar respuestas extremas (ver § 4.3.1). Para evitar que un solo sujeto pudiera afectar a todo el resultado, se decidió crear una estadística entre los promedios de todas las respuestas de cada sujeto a cada módulo, para poder verificar cuántos sujetos habían superado cada módulo y por tanto alcanzado el objetivo.

Para hacer esto, primero definimos un valor de referencia promediando las puntuaciones de las respuestas que van de 0 a 3. Por tanto, se tomó 1,5 como valor umbral durante el análisis.

Para cada módulo, se ha calculado el promedio de las respuestas de cada asignatura, este valor será fundamental para entender si cada asignatura individual logra el propósito del módulo.

A través del análisis del módulo dos entenderemos, por tanto, cuántos profesores aplican el plurilingüismo obteniendo una respuesta media superior a 1,50, en el módulo tres los profesores que han obtenido una media superior a 1,50 demuestran que aplican o reconocen el potencial de las estrategias del *translanguaging*. La interpretación de los resultados del módulo 4 será diferente: los profesores que obtengan un promedio por encima del valor umbral 1.50 indicarán un escaso conocimiento del enfoque.

Obtener una media superior a 1,50 será, por tanto, la señal de que ese sujeto ha dado una respuesta positiva no solo a una estrategia, sino a todas o casi todas las estrategias descritas por el módulo.

Esta estrategia de análisis nos permite no solo dar respuesta a la pregunta de investigación, sino también realizar una investigación en profundidad sobre la muestra estudiada, comparando los resultados entre los docentes muestreados.

Por lo que se refiere al análisis de datos, se decidió identificar desde el principio cuatro *cluster* diferentes basados en los materiales didácticos de los docentes estudiados: docentes de primaria que imparten asignaturas no lingüísticas, docentes de primaria que imparten asignaturas lingüísticas, docentes de secundaria inferior (ESO) que imparten asignaturas no lingüísticas y profesores de secundaria inferior (ESO) que imparten asignaturas lingüísticas.

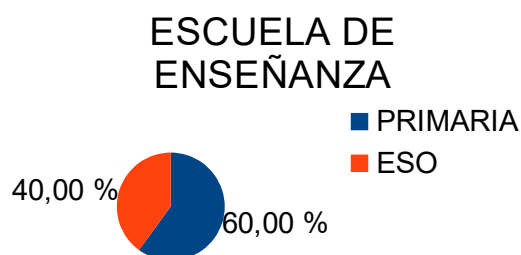
Estas divisiones han servido para obtener resultados más detallados.

Finalmente, los párrafos, para el análisis de los resultados, fueron organizados de manera que transmitieran de forma inmediata los resultados globales de los cuatro grupos principales, para luego, posteriormente, mostrar los de los subgrupos.

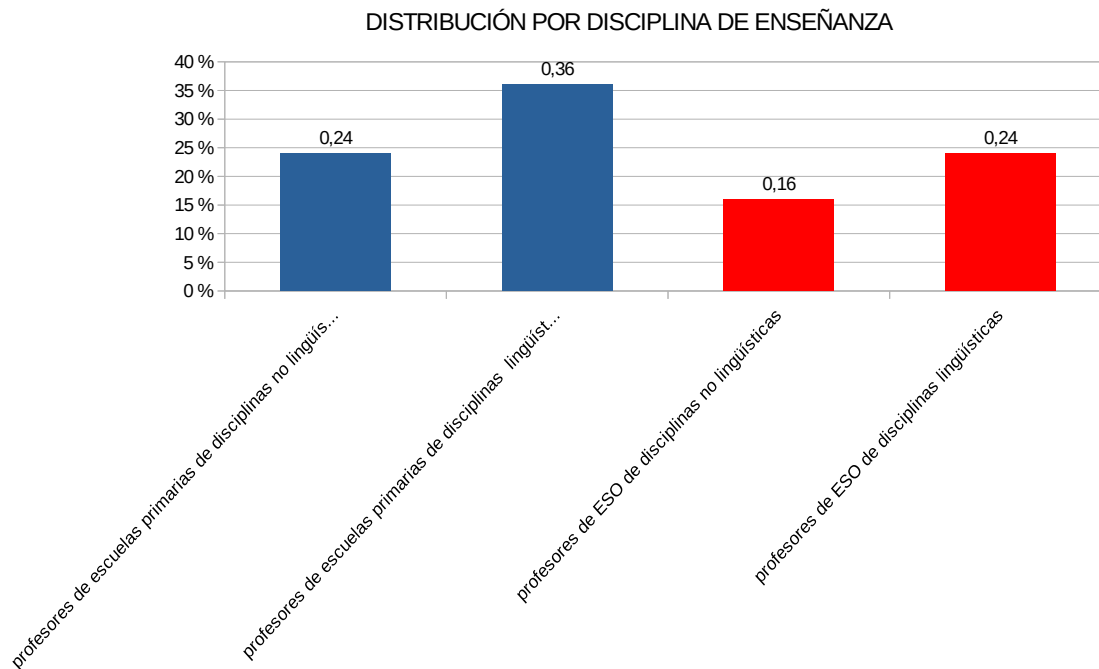
Los diagramas circulares representan los resultados globales de la muestra, se construyeron sobre una base porcentual tomando como denominador la cifra global de 50, es decir, el número total de cuestionarios. En cuanto a los histogramas, quieren representar las respuestas promedio de cada subgrupo.

5.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como se mencionó anteriormente, los cuestionarios se dividieron por escuela y asignatura enseñada por los docentes incluidos en la muestra en cuatro macrogrupos. A partir de los gráficos siguientes es posible observar la distribución de la muestra examinada.



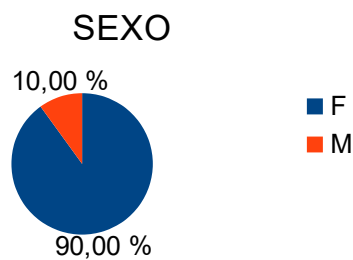
La imagen muestra el porcentaje en el que se dividen los 50 sujetos a los que se les suministró el cuestionario, concretamente comprobamos cuántos profesores de primaria y secundaria imparten asignaturas lingüísticas y no lingüísticas respectivamente.



Como resultado, del 60% de los docentes que enseñan en la escuela primaria (30 docentes de 50), el 24% enseña asignaturas no lingüísticas (12 docentes de 30) y el 36% enseña materias lingüísticas (18 de 30). En cuanto al 40% restante de nuestra muestra, formada por profesores que imparten clases en la educación secundaria inferior (o ESO) (20 profesores de 50), se deduce que: el 16% imparte asignaturas no lingüísticas (8 de 20) mientras que el 24% imparte asignaturas lingüísticas (12 de 20).

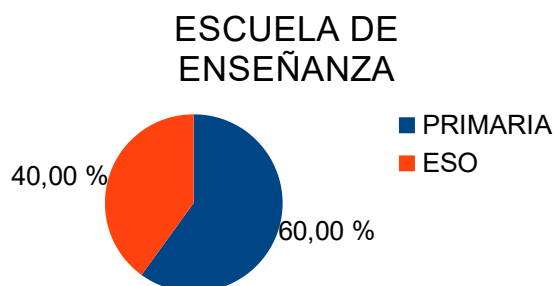
Según los resultados del cuestionario, el género que más imparte en primaria y secundaria inferior (ESO) es el femenino, y esto parece estar en consonancia con un dato diferente pero similar, publicado por la OCDE. El informe de la OCDE dice que "la distribución por género en el personal docente no está bien equilibrada: casi ocho de cada diez profesores son mujeres en todos los niveles de enseñanza (en comparación con un promedio de la OCDE de siete de cada diez)". Concretamente, se observa que en las escuelas primarias solo el 3.6% sobre los 245.506 docentes son hombres mientras que en las escuelas secundarias inferiores (ESO) hay un 22% sobre los 155.705 docentes.

Aunque el gráfico siguiente se refiere al número de personas que respondieron al cuestionario, la coherencia entre los dos datos sigue siendo interesante.



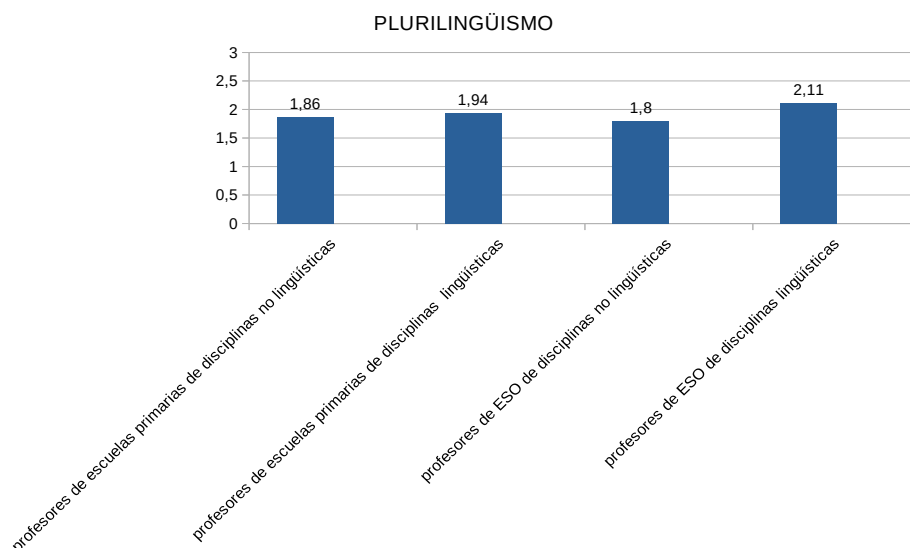
La diferencia es evidente sobre todo en lo que atañe a los profesores varones entre las escuelas primarias y secundarias de nuestra muestra, de hecho, los únicos 5 hombres que representan el 10% de la muestra examinada están todos enseñando en las escuelas secundarias inferiores (ESO).

En cuanto a la trayectoria de estudio de los docentes a los que se les aplicó el cuestionario analizado, parece que 14 docentes imparten clases en escuelas primarias con el título de maestría del antiguo sistema escolar. Los 36 restantes han obtenido un título universitario, que actualmente es obligatorio para la docencia.



La educación lingüística integrada es un punto de referencia fundamental desde los años setenta. Al mismo tiempo, esta educación lingüística se califica como integrada porque tiene la ambición de tender puentes entre diferentes sectores, activando una competencia de acción comunicativa transversal e intercultural, que permite a los estudiantes concebir su repertorio lingüístico como un recurso global a disposición en la escuela y fuera de la escuela. La conciencia de la importancia de aplicar un enfoque plurilingüe en el aula debe ser compartido por todos los profesores independientemente de las materias impartidas. Precisamente por

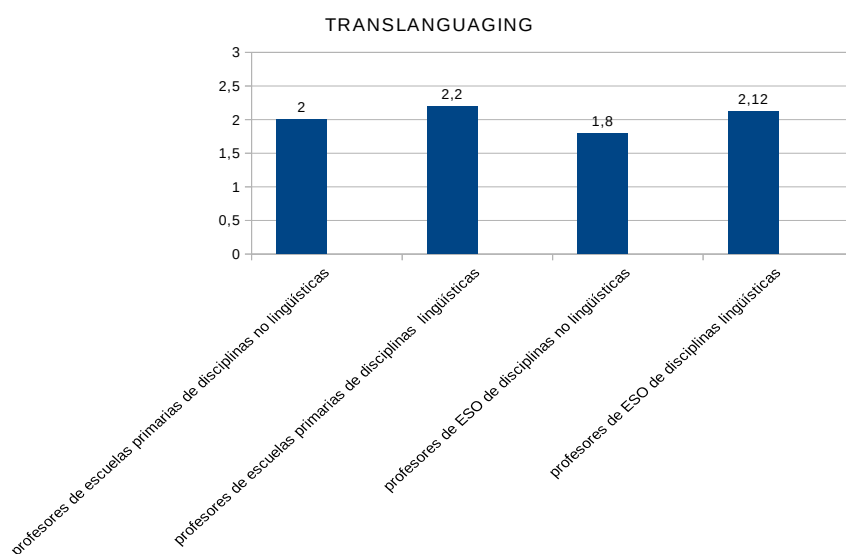
ello, hemos decidido investigar cuántos profesores tienen un enfoque plurilingüe gracias a la administración del segundo módulo del cuestionario.



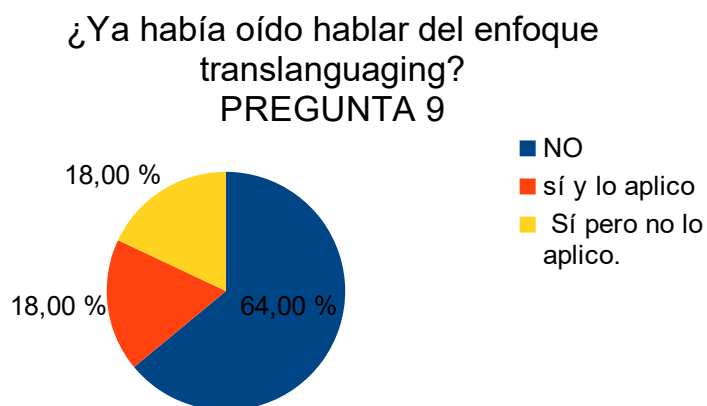
Como resultado, el 100% de los profesores dio una puntuación positiva a las estrategias propuestas en el cuestionario, obteniendo una nota media superior a 1,50 nuestro valor umbral (ver § 5.2).

Observando el gráfico, notamos una mayor predisposición en la implementación de estrategias plurilingües por parte de los profesores de idiomas en comparación con la de los profesores que no imparten asignaturas lingüísticas.

Todas las estrategias enumeradas en el módulo 2 sobre las que se les ha pedido a los docentes una opinión, son estrategias generales que se han tratado y comentado desde la década de 1970. Las estrategias propuestas en el módulo tres son típicas del enfoque *translanguaging* que ha experimentado una evolución en la última década como enfoque plurilingüe que apunta a una educación lingüística integrada (ver § 3.4).



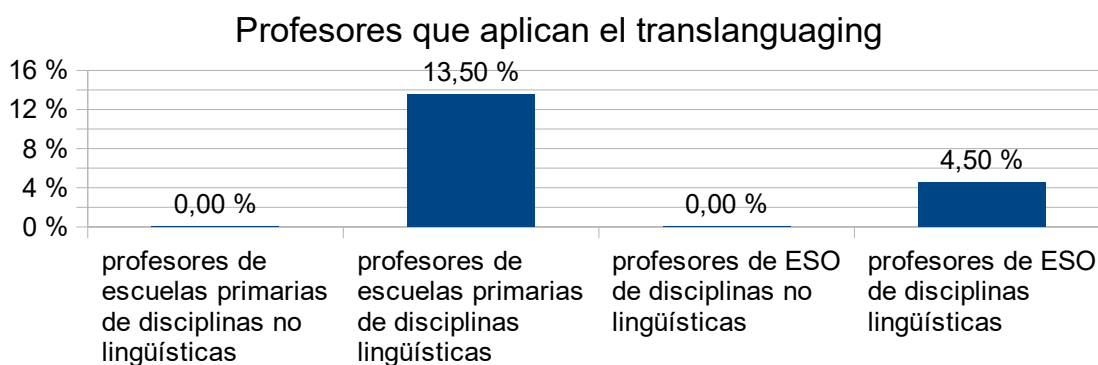
También para el módulo del *translanguaging* todos los docentes dieron juicios positivos sobre las estrategias enumeradas, obteniendo una media superior a 1,50. A pesar de que el 100% de los sujetos reconozcan el potencial de las estrategias, lo que se destaca en el siguiente gráfico no parece estar en consonancia con los resultados obtenidos hasta el momento.



Como se muestra aquí en el gráfico, solo el 36% declara que ya ha oído hablar del enfoque *translanguaging*. Estos datos son la prueba de que muchos profesores reconocen y utilizan sus propias estrategias de *translanguaging* (en nuestro caso, los 50 profesores) a pesar de que el 64% nunca haya oído hablar de *translanguaging*.

Solo 18 de los 50 docentes (el 36% de la muestra) pudieron acceder al cuarto y último módulo, el de los falsos mitos.

Si analizamos más detenidamente el gráfico relativo a la pregunta 9 del módulo tres, resulta que el 18% (9 profesores) declara conocer el enfoque y lo aplica mientras que el otro 18% (9 profesores) declara conocerlo, pero sin aplicarlo.

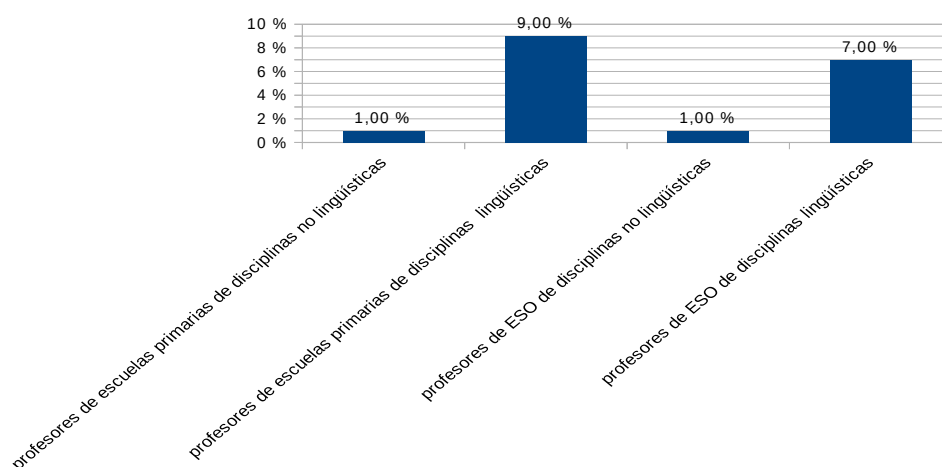


Formación de los profesores que aplican el translanguaging

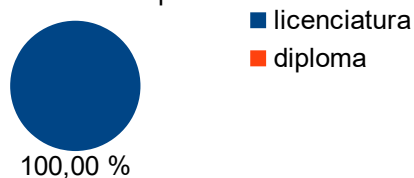


De los 18 profesores que afirman haber oído hablar del *translanguaging*, 9 afirman aplicarlo en el aula. Entre estos 9 profesores (el 18% de la muestra) hay 6 profesores de educación primaria, de los cuales 1 tiene sólo una maestría, 2 tienen un título de grado y 3 tienen un máster. Los tres sujetos restantes tienen una maestría y enseñan en escuelas secundarias inferiores (ESO). Los nueve sujetos son todos profesores de idiomas.

Profesores que conocen el translanguaging pero sin aplicarlo



Formación de los profesores que conocen el translanguaging pero sin aplicarlo



Los restantes 9 de los 18 docentes declaran conocer el enfoque, pero no lo aplican, 5 de ellos enseñan en la escuela primaria y tienen un máster, entre estos cinco sujetos hay 4 docentes de idiomas y uno que no enseña idiomas. Los otros 4 sujetos de la muestra tienen una máster y enseñan en escuelas secundarias inferiores (ESO) (3 enseñan idiomas, 1 no enseña idiomas).

Estas son las principales razones por las que no aplican el enfoque en el aula:

“Creo que la mayor dificultad hoy en día es precisamente que los alumnos hablan demasiado su lengua materna y los padres a menudo no saben ni una palabra en italiano. Esto ralentiza tanto el aprendizaje del idioma necesario para comunicar (en nuestro caso el italiano) como el de una lengua extranjera como el inglés. Creo que el punto de encuentro entre estudiantes y profesores extranjeros debe tener lugar en igualdad de condiciones y que ambos se tiendan la mano. ”

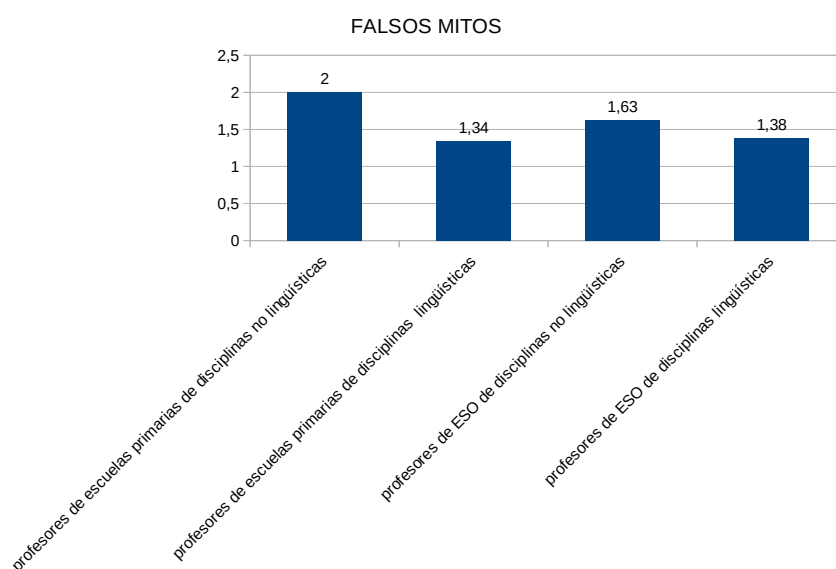
"Me resulta difícil aplicarlo"

"Poco tiempo para las lecciones presenciales"

"Lo estudié en la universidad, pero siendo el primer año de mi carrera aún no he tenido la oportunidad de aplicarlo"

"Muy pocas horas presenciales"

A los 18 sujetos analizados se les suministró el módulo 4, el relativo a los falsos mitos sobre el *translanguaging*. Cabe recordar que la interpretación de los resultados del módulo 4 es diferente a los módulos anteriores, se analizará positivamente a los docentes con una respuesta promedio por debajo del valor umbral 1.50.



El gráfico revela una clara diferencia entre los resultados de los profesores de idiomas y los de los profesores que imparten asignaturas no lingüísticas.

Entre los docentes de escuela primaria, que no enseñan idiomas, 1 de cada 12 declaró, en la pregunta 9 del módulo tres, que conocía el *translanguaging* pero no lo usaba. Aunque asegure conocer el enfoque, no superó el módulo de falsos mitos, obteniendo una media de 2 puntos en total.

Entre los profesores que no hablan idiomas en las escuelas secundarias inferiores (ESO), solo uno de cada ocho dijo que conocía el *translanguaging*, pero le resultó difícil aplicarlo.

En la parte de los falsos mitos obtuvo una nota media total de 1,63.

Los profesores de idiomas obtuvieron notas positivas al aprobar el módulo:

10 de 18 profesores de lengua de primaria dijeron que conocían el *translanguaging* (4 lo conocen, pero no lo aplican, 6 lo conocen y lo aplican), como muestra el gráfico de la parte de falsos mitos obtuvieron un promedio total de 1,34 puntos.

Entre los profesores de idiomas de las escuelas secundarias inferiores (ESO), 6 de 12 declararon conocer el *translanguaging* (3 profesores lo aplican y 3 no lo aplican), en la parte sobre los falsos mitos *puntuaron* 1,38 puntos.

En definitiva, viendo el análisis del cuestionario aquí examinado, se destaca que todos los sujetos de la muestra tienen un enfoque plurilingüe en el aula y una propensión al *translanguaging*.

Todos los docentes aprobaron el módulo dos demostrando que tienen un enfoque plurilingüe en clase y que aplican una didáctica orientada a una clase intercultural, es decir una clase responsable y consciente de la existencia de diferentes culturas, sin miedo al diálogo y a crear un grupo solidario que supera los malentendidos.

También parece que los 50 profesores reconocen el potencial y la importancia de involucrar a los padres extranjeros en las actividades propuestas en el aula y son conscientes de la importancia de proponer actividades plurilingües para involucrar activamente a los estudiantes que no son hablantes nativos de italiano. Aunque todos reconozcan el potencial de

las actividades enumeradas en el módulo 3, solo 18 profesores saben que son actividades de *translanguaging*. De estos 18, solo 9 declaran que aplican el *translanguaging* en sus aulas y todos son profesores de idiomas.

Ahora bien, sería reductivo afirmar que el 36% de la muestra conoce el *translanguaging*, ya que el análisis del último módulo reveló que en realidad solo el 26% puede decir que realmente lo conoce sin dar crédito a falsos mitos.

CAPÍTULO VI INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación en este apartado tiene un diseño exploratorio, cualitativo y comparativo.

En esta investigación se estudian y exploran los pensamientos sobre el multi-plurilingüismo, las experiencias con este fenómeno y los conocimientos del *translanguaging* por parte de los profesores objeto de nuestro estudio.

La elección del contexto de indagación está directamente relacionada con los resultados de la investigación cuantitativa (cfr.§5), con el planteamiento inicial de la problemática (cfr.§4) y con los objetivos definidos en esta investigación (cfr.§4.1).

6.1 LOS SUJETOS ENTREVISTADOS

Para elegir los entrevistados partimos de los resultados de nuestra investigación cuantitativa(cfr.§5.3). De hecho, los resultados del cuestionario revelaron que los profesores que conocen más el *translanguaging* y que suelen usarlo en clase, son los que enseñan disciplinas lingüísticas.

Por esta razón, hemos elegido entrevistar a dos profesores de lengua que enseñan en escuelas primarias.

El criterio principal que seguimos a la hora de seleccionar a los dos profesores fue que estos se mostrasen especialmente motivados y atraídos por nuestro trabajo de investigación y por el mundo del plurilingüismo. Cinco profesores me indicaron que querían participar en nuestra entrevista. Entre estos cinco elegimos a las dos profesoras porque no solo obtuvieron una buena puntuación en el cuestionario sino también tenían dos formaciones opuestas.

Los dos profesores son dos mujeres que enseñan tanto L1 y L2 como disciplinas no lingüísticas en las escuelas primaria.

La primera profesora tiene 50 años y enseña desde hace 21 años en una escuela en Venecia, en el norte de Italia. Esta profesora consiguió el diploma y empezó a enseñar con el viejo sistema escolar en las escuelas primarias.

La segunda profesora tiene 27 años y enseña desde hace 5 años en una escuela en Treviso en el norte de Italia. Esta profesora acaba de conseguir un título de máster.

Las dos participantes enseñan a niños que hablan una lengua distinta a la lengua de enseñanza del centro educativo. Todas las profesoras hablan sobre todo la lengua oficial del país en la clase, es decir, el italiano.

6.2 ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA

Para nuestra investigación cualitativa decidimos usar una entrevista semi-estructurada, porque nos permite hacer preguntas abiertas y flexibles pese a la presencia de un guión previo. Por eso, el entrevistador, en el curso de la entrevista, puede adoptar cambios en el guión en función de la conducta del entrevistado. La entrevista se convierte en un proceso de interacción para producir conocimientos.

A través de esta técnica de recogida de datos hemos querido entender desde las perspectivas del profesorado qué acciones realizan en clase y qué opiniones tienen sobre el *translanguaging* y el plurilingüismo, de modo que pudiéramos identificar en ellas elementos de la dimensión plurilingüe real que cada día viven los profesores en las escuelas italianas. Según Kvale (2011): “*las entrevistas permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras*”.

Optar por la entrevista nos permite acceder a las manifestaciones de los profesores con respecto a sus experiencias en el aula. Estos datos nos permitirán entender su *modus operandi* en la enseñanza de lenguas en las escuelas primarias en Italia. Así, hemos elaborado la entrevista con un guión de preguntas abiertas que tenía tres objetivos principales: hundir la visión del profesorado con respecto al multilingüismo y entender sus experiencias, investigar sobre los conocimientos del *translanguaging* y su aplicación en clase y entender dónde aprendieron los profesores entrevistados esta estrategia de aprendizaje. En torno a estos objetivos, diseñamos un guión para las entrevistas con las preguntas dirigidas a los informantes del estudio. A continuación, vamos a presentar el guión de preguntas para las entrevistas a los profesores de escuelas primarias según su finalidad.

Preguntas para las entrevistas	
Finalidad	Preguntas
<p>Preguntas formuladas para profundizar los temas del módulo 2 del cuestionario (cfr.§5) sobre el plurilingüismo</p> <p>Estas preguntas quieren conocer las experiencias y estrategias de los profesores que aspiran a fomentar en sus estudiantes multilingües un aprendizaje autónomo de las lenguas.</p>	<p>1 ¿Cuáles son sus experiencias con el multilingüismo en clase?</p> <p>2 ¿Cuáles son las dificultades a la hora de enseñar a niños multilingües?</p> <p>3 ¿De qué forma fomenta en su alumnado un aprendizaje más consciente y autónomo de las lenguas?</p> <p>4 ¿Trabajas de manera colaborativa con otros profesores para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas? En caso afirmativo en qué consiste esa colaboración?</p>
<p>Preguntas formuladas para profundizar los temas del módulo 3 del cuestionario (cfr.§5) sobre el <i>Translanguaging</i>.</p> <p>Estas preguntas quieren entender las opiniones de los profesores sobre las estrategias del <i>translanguaging</i> y saber cómo aplican esta estrategia de aprendizaje.</p>	<p>5 ¿Existen situaciones en clase durante las cuales los alumnos pueden hablar en su lengua materna?</p> <p>6 ¿Cuáles son los beneficios de usar el idioma materno en clase?</p> <p>7 ¿Cómo se puede utilizar el <i>translanguaging</i> en la clase, de una manera que ayude al profesorado?</p>
<p>Preguntas planteadas para investigar la</p>	<p>8 ¿Dónde oíste por primera vez el</p>

<p>formación de los profesores que conocen el <i>translanguaging</i> y para saber dónde lo aprendieron.</p>	<p>término <i>traslanguaging</i>?</p> <p>9 ¿Cree Usted que los profesores tienen todos los medios necesarios para poner en marcha las directivas del MIUR que tratan de plurilingüismo?</p> <p>10 ¿Qué debería cambiar?</p>
---	---

Este guión con las preguntas predeterminadas fue útil para la aplicación de las entrevistas a los profesores. Sin embargo, adoptamos una postura flexible durante las dos entrevistas: por consiguiente, si necesario, hemos reformulado algunas preguntas.

Teniendo en cuenta el guión de preguntas que fue nuestra guía durante las entrevistas, valoramos el tiempo estimado de quince minutos para cada entrevista. No obstante, nos hemos enfrentado a situaciones donde el entrevistado se ha extendido en las respuestas sobrepasando los veinte minutos de entrevista.

Intentamos crear un clima acogedor y amigable durante las entrevistas en el que se pudiera establecer entre los entrevistados y el entrevistador una relación de confianza que favorecía la comunicación. De acuerdo con Birsquerra (2014) esta actitud es importante sobre todo cuando se quiere que el entrevistado: *“proporcione información, significados sobre situaciones, vivencias, experiencias que él ha vivido y que forman parte de su vida subjetiva”*.

Todas las entrevistas se hicieron por teléfono y, de acuerdo con los profesores entrevistados, grabamos el audio. Solo en un segundo momento se hicieron transcripciones de las dos entrevistas para facilitar el análisis.

6.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Para el análisis de las entrevistas hemos seguido las finalidades de cada grupo de preguntas. Previamente a las observaciones, vamos a transcribir las respuestas de cada profesora para hacer una comparación y llegar, finalmente, a los informes de observación que van a completar los datos recogidos en campo.

Para presentar los resultados hemos empleado la representación textual para presentar un discurso explicativo de los datos.

Con el propósito de preservar el anonimato de los entrevistados identificamos cada uno de los profesores con un código identificador compuesto por letras y números.

E1: este código se refiere a la primera entrevista que hemos hecho a la profesora de 50 años que lleva 21 años enseñando y empezó a enseñar con el viejo sistema escolar en las escuelas primarias.

E2: este código se refiere a la segunda entrevista que hemos hecho a la profesora de 27 años que lleva 5 años enseñando y acaba de conseguir un título de máster, formación que actualmente es obligatoria para enseñar.

Procedemos a nuestro análisis presentando las respuestas e interpretación de las entrevistas conforme a cada una de las finalidades de las preguntas (cfr. §6.2).

1) ¿Cuáles son sus experiencias con el multilingüismo en clase?

La profesora E1 contestó que sus experiencias con alumnos extranjeros y multilingües son recientes. De hecho, solo lleva cinco años enseñando en clases con niños extranjeros puesto que antes el multilingüismo aludía sólo a los niños que hablaban más el dialecto que el italiano estándar. Hoy en día los estudiantes son tanto multilingües como multiculturales y muchas veces los profesores tienen que enseñar en clases donde hay alumnos que no entienden el idioma de enseñanza.

La profesora E2 comentó que siempre ha enseñado en clases con estudiantes extranjeros. Hoy en día enseña en una clase con 24 niños, 16 extranjeros y 8 italianos. En clase conviven cinco etnias distintas, cinco religiones distintas y en la pared del aula están colgados el Cristo crucificado, la mano de Fátima, una imagen de Buda y la bandera de la Paz. Siguió diciendo que cada día aprende gracias a sus estudiantes: esto significa integración, solidaridad y ayudar de manera concreta a quien lo necesite. En clase los alumnos italianos leen los envoltorios de golosinas para mirar si sus amigos las pueden comer, se ayudan para todo y se quieren mucho.

Ella sigue haciendo su trabajo, aunque sea precario, porque lo quiere y quiere sobre todo mirar cómo sus estudiantes se integran cada día más.

2) ¿Cuáles son las dificultades a la hora de enseñar a niños multilingües?

La entrevistada E1 dijo que la dificultad mayor es la de comunicarse con los estudiantes extranjeros, sobre todo cuando no hablan el idioma. La profesora entrevistada dijo también que estos estudiantes necesitan recibir un apoyo externo para aprender italiano. En su clase hay un niño árabe que acaba de llegar a Italia. Muchas veces este niño comunica usando también palabras o frases enteras en su lengua materna. Aunque intente ayudar a estos estudiantes, es indudable que estos niños ralentizan el aprendizaje de toda la clase y este es otro problema que subraya la profesora.

E2 contestó, en cambio, que la dificultad mayor a la hora de enseñar en clases multilingües es la falta de horas suficientes para enseñar la materia y ayudar a los niños con dificultades lingüísticas.

3) ¿De qué forma fomenta en su alumnado un aprendizaje más consciente y autónomo de las lenguas?

A esta pregunta E1 contestó que su firme propósito es convertir su alumnado de multilingüe a plurilingüe.

Preguntándole si podía ser más específica, contestó:

“Los estudiantes plurilingües poseen una consciencia sobre las lenguas y culturas que componen su repertorio lingüístico, así como una consciencia de sus usos. De ello resulta que este individuo dispone de unas capacidades para observar y analizar aspectos de las lenguas y culturas incluyendo la propia, de modo que establece correspondencias entre las lenguas y culturas que moviliza en sus repertorios.”

E1 dijo también que: “Para un aprendizaje más consciente y autónomo de las lenguas hay dos puntos básicos que querría destacar. El primero es la motivación: para un aprendizaje más consciente creo que es importante estimular una actitud positiva en clase hacia al aprendizaje, el deseo y el interés por aprender lenguas y el uso de recursos de apoyo para facilitar el aprendizaje. El segundo punto importante es que el estudiante sea consciente de su

aprendizaje y de lo que necesita para mejorar y seguir aprendiendo. El profesor tiene que subrayar sus progresos.”

La E1 concluyó diciendo: “Yo intento no corregir a los niños porque pienso que es también importante tenerle respeto a la necesidad de hablar la lengua materna y al esfuerzo que los estudiantes extranjeros hacen para aprender y hablar italiano. Querría que mis estudiantes fuesen capaces de opinar sin miedo, perder el miedo de hablar. Por ejemplo: presentar un trabajo delante de sus compañeros, saber pronunciar, dar opiniones sin miedo.”

E2 entiende como aprendizaje autónomo la capacidad de los niños para continuar de forma autónoma los aprendizajes lingüístico-culturales; utilizar recursos que faciliten y permitan el aprendizaje a lo largo de la vida. La entrevistada E2 continuó diciendo que ella intenta fomentar esta autonomía haciendo actividades en equipo para fomentar la colaboración entre alumnos de distintas culturas e idiomas. En su clase hay muchos alumnos que entran callados y salen callados. Si ella incentiva, promueve un debate, una discusión en clase, una cosa que le llame la atención, estos estudiantes finalmente acaban hablando. Eso es bueno. A veces hay alumnos que están callados y cuando hablan se expresan bien y sólo se abren en una discusión grupal. Ellos se sienten más a gusto y es el momento de evaluar si están o no aprendiendo. Los profesores tienen que hacer que los estudiantes construyan sus propias clases. Los profesores están como mediadores para indicar las cosas y las posibilidades que se dan en clase, tienen que intervenir en el aula cuando es necesario porque la clase ahora la tiene que construir los estudiantes, los profesores están simplemente para orientarlos porque las clases ellos las hacen.

4) ¿Trabajas de manera colaborativa con otros profesores para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas? En caso afirmativo, ¿en qué consiste esa colaboración?

E1 declaró que ella, en su escuela, tiene una planificación debatida por todos los profesores cada mes, para discutir sobre el aprendizaje del alumno y para saber qué metodología utilizó el compañero de trabajo en su área. De esta forma, ella también podrá emplearla en la suya.

Sigue comentando que eso es bueno porque si ella está trabajando con el inglés y, al mismo tiempo, el profesor de italiano está trabajando con contenidos que permitan conectar los dos cursos, para el alumno será más fácil aprender. Cuando se hace un trabajo colectivo, todos

aprenden y tienen más facilidad a la hora de llevar a cabo la actividad, puesto que cada uno puede contribuir de alguna manera.

E2, al revés, dijo que solo se juntan cuando tienen que trabajar sobre un tema, como ocurrió con el proyecto sobre el medio ambiente. Generalmente ella suele trabajar solo con la coordinadora.

Estas primeras cuatro preguntas tenían como objetivo el de profundizar los temas del módulo 2 del cuestionario sobre el plurilingüismo (cfr.§5) y aprender las experiencias y estrategias de los profesores para fomentar en sus estudiantes multilingües un aprendizaje autónomo de las lenguas.

Si, por un lado, tenemos a E2 que, aunque tenga menos experiencia, intenta fomentar el trabajo grupal en clase y la integración entre los estudiantes. Por otro lado, E1 parece tener como objetivo principal el aprendizaje del idioma de enseñanza por parte de los estudiantes extranjeros. Esta es la dificultad principal que señala E1 en la respuesta a la pregunta dos. También subraya la necesidad de recibir una ayuda externa para que los estudiantes extranjeros aprendan italiano de manera más rápida.

Se evidencia que los docentes fomentan la autonomía en sus estudiantes orientándose en la búsqueda de información dentro del aula, permitiéndoles ser más responsables y autónomos en su propio proceso de aprendizaje. Así pues, podemos interpretar que los docentes se sitúan en la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento. Se trata de aspectos que se aproximan a las aportaciones de Brumer (1960) quien considera que el aprendizaje debe orientarse por descubrimientos. Por esta razón, el docente debe servir de guía para que los propios estudiantes puedan descubrir conocimientos.

E1 muestra que los docentes gestionan el proceso de enseñanza-aprendizaje trabajando colaborativamente con otros docentes del mismo centro educativo. Se reúnen y planifican las actividades que hay que llevar a cabo a lo largo del año, exponen su forma de trabajar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes, elaboran y desarrollan actividades en conjunto. Ellos reconocen que es importante el trabajo colectivo porque les permite adquirir nuevos conocimientos y conocer otros puntos de vista que transmitirán a sus alumnos.

E2 subraya que existen situaciones en las cuales los profesores no elaboran actividades de forma conjunta con otros docentes de lenguas. En todo caso, suelen elaborarlas en los proyectos interdisciplinarios, contando con la colaboración de los coordinadores pedagógicos. Igualmente, se observa que los profesores sienten la necesidad de interactuar con los demás docentes de las diferentes disciplinas de lenguas y trabajar de forma colaborativa.

5) ¿Existen situaciones durante la clase, durante las cuales los alumnos pueden hablar en su lengua materna?

La primera profesora entrevistada E1 comentó que en su clase se habla sobre todo italiano. Los niños extranjeros usan, a veces, algunos términos en lengua materna de manera inconsciente durante discusiones en clase. Cuando ocurren estas situaciones, (que la profesora llama accidentes) ella no sabe si es mejor corregir los niños o no decir nada para que no se avergüencen. También señala que muchos niños extranjeros suelen hablar sus lenguas maternas durante el recreo.

E2 dice que muchas veces organiza actividades en equipo en clase y suele poner en el mismo grupo niños que hablan el mismo idioma para que hablen entre ellos durante el trabajo y se puedan ayudar por cualquier problema lingüístico.

6) ¿Cuáles son los beneficios de usar el idioma materno en clase?

E1 focaliza su atención sobre los niños italianos y dice que es importante, durante las clases de inglés, que los niños puedan usar el italiano todas las veces que tengan dudas o no entiendan algo. Esto se debe a que el uso del idioma materno permite a los estudiantes estar más relajados en clase y sentirse más seguros de sí mismos.

Por lo que se refiere a los estudiantes extranjeros tuvimos que preguntar de manera explícita su opinión. E1 contestó que, si por un lado vale lo mismo para los estudiantes extranjeros, por otro lado, hay problemas de comunicación entre los estudiantes y el profesor que no entiende el idioma materno usado por el niño extranjero.

E2 no habla de los estudiantes italianos y dice que muchas veces intenta incluir a los estudiantes extranjeros diciendo: “y eso ¿cómo se dice en tu idioma?”. Si se da cuenta de que hay estudiantes que quieren comunicar o hacer un comentario en clase, pero no lo hacen,

porque no saben como se dice en italiano, E2 tiene listo para el uso un traductor electrónico de idiomas que puede ser usado por todos sus alumnos. Eso porque también E2 cree que tener la posibilidad de hablar el idioma materno permite a los estudiantes estar más relajados en clase.

7) ¿Cómo se puede utilizar el *translanguaging* en la clase, de una manera que ayude al profesorado?

E1 dijo que el *translanguaging* es una ayuda concreta para los profesores que tienen que enseñar en clases multilingües y no saben cómo incluir todos los estudiantes. El *translanguaging* abastece métodos para integrar a los niños extranjeros y permite a los profesores proponer actividades en clase atractivas para todos como, por ejemplo, la de hacer un muro con palabras claves de diferentes idiomas.

E2 dijo que, en una clase con 16 estudiantes extranjeros y 8 italianos, sin estrategias de aprendizaje como el *translanguaging* no se podría dar clase. El *translanguaging* tiene que ser una guía para los profesores que enseñan en clases multilingües porque permite, de modo estratégico, conseguir comprensión, integración y desarrollar la identidad del niño. E2 explicó que imponer la lengua escolar puede tener efectos negativos para la identidad del niño.

E2 concluyó afirmando que es necesario, para que el *translanguaging* dé resultados concretos, que los profesores cooperen. Sin embargo, ella encontró muchas dificultades porque la mayoría de los profesores con los que trabaja no conocen el *translanguaging*.

El objetivo de estas preguntas (5,6,7) es el de profundizar los temas del módulo 3 del cuestionario (cfr.§5) sobre el *Translanguaging* y entender las opiniones de los profesores sobre las estrategias del *translanguaging* y cómo aplican esta estrategia de aprendizaje.

Como se subrayó en el capítulo 3, el *translanguaging* quiere poner en el centro al estudiante con sus necesidades y también sus recursos. La valorización de lo que el estudiante lleva consigo es el primer punto para una educación plurilingüe que, más que ajustarse a la falta del estudiante, se ajusta a su repertorio lingüístico en desarrollo continuo. Aunque se vean los esfuerzos de E1 para que sus estudiantes aprendan el italiano, conocer perfectamente el idioma no siempre es sinónimo de integración. Un ejemplo es la clase de E2. E2 nos describe

niños que, aunque no conozcan perfectamente el idioma de enseñanza quieren comunicar y aprender. Toda la clase coopera para un aprendizaje activo y una cooperación concreta.

Las dos profesoras conocen y evalúan positivamente el *translanguaging*, no obstante, destacamos dos puntos de vistas distintos.

Por un lado, E2 cree en el potencial del *translanguaging* y ve los progresos de su clase gracias a esta estrategia de aprendizaje, de hecho, supo disfrutar las metodologías del *translanguaging* e intentó que sus alumnos se sintieran cómodos y a gusto en el aula. El objetivo principal de E2 es el de evaluar el repertorio lingüístico de sus estudiantes y poner a todos los niños en el centro de cada actividad.

Por otro lado, vemos el caso de E1. Aunque aplique algunas actividades del *translanguaging* no alcanza los objetivos principales del *translanguaging* o sea promover en la persona el uso de su idiolecto, es decir de su repertorio lingüístico, sin preocuparse de las etiquetas y de los confines lingüísticos definidos social y políticamente (cfr.§3.5). E1 parece tener miedo de la posibilidad que sus alumnos puedan hablar en clase idiomas que ella no conoce y no consigue ir más allá de una situación compleja que no se puede limitar a esquemas rígidos y que no debe excluir el estudio y la práctica de los idiomas socialmente reconocidos como minoritarios.

Como hemos subrayado en el capítulo 3, la escuela tendría que ser el primer lugar en el que desarrollar y practicar todo el repertorio lingüístico potencial del estudiante, bajo la guía y la supervisión del docente y de los compañeros. Por lo que se refiere a la recepción del *translanguaging* por parte de los docentes, uno de los obstáculos principales consiste en el miedo de una carga de trabajo excesiva y no sostenible.

El docente, contrariamente a lo que se pueda pensar, no aporta por sí solo el conocimiento a la clase, sino más bien se trata de un proceso compartido en el que cada uno aporta algo (cfr.§3.5).

8) ¿Dónde oíste por la primera vez el término *translanguaging*?

E1 señala que ella no es licenciada, consiguió el diploma y empezó a enseñar con el viejo sistema escolar en las escuelas primarias. En su escuela no se hablaba de prácticas

plurilingües porque no existían y los extranjeros en clase eran muy pocos. Las exigencias cambian conforme pasan los años y los profesores empezaron a enseñar en clases multilingüe sin estar preparados, sin la existencia de cursos de actualización. E1 empezó la universidad para aprender un nuevo idioma y encontrar nuevos estímulos. Actualmente cursa el segundo año y durante este año ha empezado a estudiar prácticas plurilingües como *L'éveil aux langues* y el *translanguaging*. Acaba de empezar un curso de didáctica, pero ya ha puesto en prácticas algunas metodologías en su clase.

También E2 aprendió las prácticas del *translanguaging* en la universidad, donde estudió durante cinco años. Ella dijo que la universidad fue muy importante para su trabajo en las escuelas y ve la diferencia entre sus primeros años de enseñanza, durante los cuales cursaba el segundo año de universidad, y ahora que tiene una formación más completa.

9) ¿Cree Usted que los profesores tengan todos los medios necesarios para poner en marcha las directivas del MIUR que tratan de plurilingüismo?

E1 contestó que los profesores se sienten abandonados y tienen que formarse solos si quieren estar al día. Es verdad que con internet todo el mundo se podría informar sobre todas las novedades, pero lo que falta para mucha gente es el tiempo.

E2 dice que es afortunada porque acaba de terminar la universidad y los estudios y los cursos universitarios siempre están al día. Pero si actualmente tiene una formación que responde a las exigencias de las escuelas actuales, ella está preocupada por el futuro.

10) ¿Qué debería cambiar?

E1 dijo que demasiadas cosas deberían cambiar, pero las más urgentes son dos.

La primera concierne la formación de los profesores. De hecho, E1 dice que los profesores que trabajan desde hace 30 años no pueden ser obligados a licenciarse para estar al día, todas las escuelas deberían hacer cursos de actualización obligatorios para todos los profesores tanto de lengua como no de lengua.

En segundo lugar, se deberían cambiar los objetivos de los centros educativos. Hoy en día el objetivo principal de los centros educativos es que los niños tengan un buen dominio del italiano, para que no tengan dificultades en la educación regular en el futuro. Por eso, los

profesores focalizan la atención sobre la lengua italiana sin considerar las necesidades y las historias de cada niño extranjero.

E2 dijo que el primer paso que se debería dar para formar y mejorar en el uso de las estrategias del *translanguaging* podría ser informar al profesorado sobre qué es el *translanguaging*. En otras palabras, cómo el profesorado puede utilizar el multilingüismo de modo estratégico. E2 lamenta una falta de conocimiento sobre los efectos del multilingüismo para los niños y para la educación por parte de los colegas.

Se plantean estas últimas tres preguntas para investigar la formación de los profesores que conocen el *translanguaging* y dónde lo aprendieron.

Las entrevistas informan sobre la falta de cursos de actualización, de hecho, se subraya que quienes conocen el *translanguaging* son profesores de lengua que lo aprendieron en las universidades.

Las dos profesoras señalan que los compañeros de trabajo que no enseñan disciplinas lingüísticas y que enseñan con el viejo sistema escolar en las escuelas primarias no conocen estas estrategias de aprendizaje.

CAPÍTULO VII DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

7.1 DISCUSIÓN

La investigación de esta tesis tuvo un diseño exploratorio para indagar sobre el *translanguaging* en el contexto italiano y concretamente, sobre el grado de conocimiento y de formación de los profesores italianos del *translanguaging*.

En el estudio hecho sobre 50 profesores de las escuelas primarias y secundarias de primer grado (ESO), sólo el 36% sabía lo que significaba el término *translanguaging*. Sin embargo, todos los sujetos analizados acogen el plurilingüismo y aplican algunas de sus estrategias, como por ejemplo preguntar lo que significa una palabra en las lenguas maternas de los niños, o pedir a niños que hablan el mismo idioma de trabajar en equipo.

En un plano cognitivo, valorar el bi/plurilingüismo significa darle visibilidad y potenciar la capacidad del discente a la hora de reflexionar sobre el funcionamiento y la estructura del idioma, es decir de empujar hacia la conciencia metalingüística (cfr.§1.4).

La investigación cuantitativa reveló que en realidad del 36% de los sujetos que conocían el significado de la palabra *translanguaging* sólo el 26% de la muestra conoce el *translanguaging* sin confundirlo con otras prácticas pedagógicas plurilingües, todos los sujetos que forman este 26% son profesores de idiomas.

Como vimos en el capítulo tres, el *translanguaging* es una práctica que necesita la colaboración de todos los profesores tanto de disciplinas lingüísticas como de disciplinas no lingüísticas. También los profesores que enseñan disciplinas no lingüísticas tienen que aprender esta práctica pedagógica y aplicarla para que los estudiantes puedan concebir la idea de idiomas como estructuras fijas socialmente definidas, utilizando un repertorio lingüístico unitario. Esto vale en condiciones de bilingüismo y plurilingüismo y también en condiciones que normalmente se definen como monolingüismo (cfr.§3.4).

Gracias a la investigación cualitativa descubrimos que estos profesores aprendieron la práctica plurilingüe en la universidad de lengua.

El objetivo de esta segunda parte de nuestro trabajo de investigación era explorar las ideas y las experiencias del profesorado sobre el multilingüismo y *translanguaging*. Lo que hicimos es desarrollar la siguiente pregunta de investigación: “¿Qué formación tienen los profesores que conocen el *translanguaging* y dónde lo estudiaron?”. Para poder responder a la pregunta de investigación, hemos mirado tres conceptos: la visión y las experiencias sobre el multilingüismo, los conocimientos del *translanguaging* y la formación de los profesores.

Las entrevistas indicaron dos visiones y aplicaciones distintas del multilingüismo y de estrategias plurilingües. Existen profesores, como E1, que se focalizan sobre el aprendizaje individual de la lengua italiana por parte de los estudiantes extranjeros, y también hay profesores, como E2, que organizan actividades de grupo para que los estudiantes extranjeros puedan ayudarse entre ellos y hablar el idioma materno. Es interesante observar como ambas profesoras adoptan actividades del *translanguaging* en clase, aunque tengan diferentes puntos de vista. Hay profesoras a quienes les parece una buena idea estimular el multilingüismo y

también hay profesoras que prefieren mejorar la lengua escolar. Por un lado, a E1 le cuesta trabajar con los niños multilingües, si los niños llevan mucho sin estar en el país y no hablan italiano. En su clase los niños tienen que hablar la lengua escolar, su idioma materno lo pueden hablar en el recreo. Por otro lado, entrevistamos a E2 que utiliza muchas estrategias del *translanguaging*, como por ejemplo preguntar lo que significa una palabra en las lenguas maternas de los niños, o pedir a un niño que traduzca algo para otro niño, hacer trabajar juntos los niños que hablan el mismo idioma. Parece conocer mejor las estrategias del *translanguaging*. De hecho, la entrevista reveló que E2 estudió las estrategias plurilingües durante cinco años en su carrera universitaria. E1 acaba de empezar la universidad y de estudiar el *translanguaging*.

En este estudio se ha analizado la perspectiva del profesorado del viejo sistema escolar y del nuevo sistema escolar. Las dos profesoras saben que imponer la lengua escolar puede tener efectos negativos para la identidad del niño. Por otro lado, E1 comentó que el objetivo principal es que los niños tengan un buen dominio del italiano, para que no tengan dificultades. Struys (2013) menciona que las juntas directivas de las escuelas tienen miedo a que los niños no consigan un buen dominio de la lengua escolar, si permiten a los niños hablar su lengua materna. La respuesta de esa profesora es un ejemplo del miedo que describe Struys (2013).

Observamos que E1, aunque conozca el *translanguaging* y lo aplique, no consigue dejar algunas creencias e ideas que aprendió durante su vieja formación. De hecho, en la pregunta dos afirmó que los estudiantes que no hablan italiano ralentizan el aprendizaje de toda la clase.

Por otro lado, E2, profesora licenciada y que trabaja según el nuevo sistema escolar, ve a los estudiantes extranjeros como un incentivo para que la clase aprenda algo nuevo y coopere para construir su conocimiento.

Las dos profesoras señalaron que en sus escuelas hay muchos profesores que no conocen el *translanguaging*, sobre todo profesores que enseñan disciplinas no lingüísticas y que consiguieron sólo el diploma.

En conclusión, los resultados muestran que los profesores que conocen y aplican el *translanguaging* en clase son profesores que enseñan disciplinas lingüísticas y que aprendieron la estrategia en universidad. Entonces, el primer paso para formar y mejorar en el uso de las estrategias del *translanguaging* podría ser dar cursos de actualización en las escuelas que enseñen la aplicación y las ventajas del *translanguaging*.

Las escuelas necesitan cursos prácticos que favorezcan un cambio de visión sobre los estudiantes extranjeros y el multilingüismo.

7.2 CONCLUSIÓN

Llegados al final de este trabajo de investigación, cerramos esta tesis con este apartado dedicado a las conclusiones.

Como vimos *el translanguaging* es un concepto complejo y en expansión que tiene que ver con el uso flexible de los repertorios lingüísticos de las personas multilingüe. El *translanguaging* se distingue de otras estrategias plurilingüe porque focaliza su atención en el repertorio lingüístico del hablante. Por el *translanguaging* el hablante multilingüe posee un único repertorio lingüístico, conformado por distintos elementos lingüísticos, de los cuales utiliza aquellos más adecuados al contexto sociocultural en que se halle. Hoy en día las escuelas italianas están compuestas por estudiantes multilingüe y multiculturales por eso las políticas italianas piden a los profesores italianos que apliquen en clase las metodologías plurilingües.

El *translanguaging* es un medio para alcanzar el objetivo de convertir a los estudiantes multilingües en plurilingües. Para mejorar las competencias plurilingües e interculturales del alumnado que pueden convertir el *translanguaging* en un activo de aprendizaje de gran valor educativo en las aulas de las escuelas italianas, los docentes deberían obtener el conocimiento preciso sobre sus componentes, la configuración y el diseño de pautas docentes que se valgan del *translanguaging*.

En el capítulo tres vimos que el *translanguaging* promueve una didáctica integrada de lenguas porque tiene la ambición de tender puentes entre diferentes sectores, activando una

competencia de acción comunicativa transversal e intercultural, que permite a los estudiantes concebir su repertorio lingüístico como un recurso global a disposición en la escuela y fuera de la escuela. Por eso, es necesario también que los profesores que enseñan disciplinas no lingüísticas aprendan el *translanguaging*. Los profesores entrevistados revelaron una realidad distinta de la que debería ser, donde los compañeros de trabajos que no enseñan disciplinas lingüísticas o que empezaron a trabajar en las escuelas con el viejo sistema escolar, no conocen el *translanguaging* y no pueden cooperar con los profesores de lenguas que lo conocen y lo aplican. Es más, las escuelas no ofrecen la posibilidad de aprender el *translanguaging* a través de cursos de actualización.

También los resultados del cuestionario confirmaron que los profesores que enseñan disciplinas no lingüísticas no conocen el *translanguaging*. No obstante, el cuestionario reveló que: aunque estos profesores no conocían el término *translanguaging*, ya usaban algunas estrategias del plurilingüismo. Algunas estrategias coinciden con las de GISCEL de los años 70 que describimos en el capítulo 2.

Los profesores están abandonados así mismo, por eso, es necesario que las políticas educativas invierta en la formación y puesta al día continua del profesorado italiano.

En conclusión, aunque Italia fue uno de los primeros países en hablar de educación lingüística, los profesores necesitan todavía actualizar su formación para poder aplicar prácticas y estrategias que estén al día ante las necesidades de las escuelas, que siempre son cambiantes.

Antes de presentar nuestras perspectivas futuras, queremos llamar la atención sobre algunas limitaciones de este estudio. Puesto que este estudio tenía un diseño exploratorio, también el tamaño era muy pequeño. Por eso hay que tener cautela a la hora de generalizar las conclusiones.

El tema del *translanguaging* en Italia es un tema que en estos últimos años es objeto de diversos estudios (Firpo, Sanfelici, 2016; Coppola y Moretti, 2018; Carbonara y Scibetta, 2018). Las perspectivas de futuras investigaciones, sobre la base de los trabajos aquí presentados, podrían orientarse en las siguientes direcciones:

- Una investigación sobre los efectos del uso de las estrategias del *translanguaging* para mejorar el uso del multilingüismo en el aula, con el objetivo de ayudar a los niños extranjeros a integrarse bien en la educación primaria regular.
- Un estudio comparativo de las estrategias útiles a la hora de integrar el multilingüismo en el aula, para que los profesores sepan qué estrategias elegir en cada situación y contexto escolar.
- El diseño de una propuesta didáctica que serviría de guía para los docentes que enseñan en el contexto multilingüe. Esta propuesta de carácter orientativo permitirá al profesorado aplicar correctamente el *translanguaging* adaptando su plan con vistas a sacar mayor partido de la diversidad lingüístico-cultural. Se trataría de un trabajo realizado en colaboración con los profesores y coordinadores pedagógicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8.1 Bibliografía

Abdelilah-Bauer, B. (2008), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Raffaello Cortina, Milano.

Álvarez, S. e Degache, C. (2009), *Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu*, in Jamet, M.-C. (2009, a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*, Cafoscarina, Venezia, pp. 149-184.

Álvarez, D. e Tost, M. (2008), *Itinéraires romans. Un didacticiel en ligne pour enfants et adolescents*, in «L'intercompréhension, Les Langues Modernes», 1, pp. 45-52.

Amoruso, C. (2005), *Le due facce dell'intercomprensione*, in Martins, A. (2005, a cura di), *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, pp. 55-64

Andorno, C. e Sordella, S. (2018), *Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'Eveil aux langues*, in De Meo, A. e Fasulo, M. (2018, a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Officinaventuno, Milano, pp. 211-233.

Balboni, P.E. (2009a), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, UTET, Torino.

Balboni P.E. (2009b), *Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza*, in Jamet, M.-C. (2009, a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Le Bricole, Venezia, pp. 197-203.

Balboni, P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.

Baker, C. (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.

Baker, C. e Prys Jones, S. (1998), *An Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Baetens Beardsmore, H. (1982), *Bilingualism: Basic Principles*, Multilingual Matters, Clevedon.

Benucci, A. (2015, a cura di), *L'intercomprensione: il contributo italiano*, UTET Università, Torino.

Berger, M.C. (2006), *Deutsch nach Englisch: nuove prospettive didattiche nel contesto plurilingue*, in «Synergies Europe», 1, pp. 129- 154.

Berruto, G. (2004), *Prima lezione di sociolinguistica*, Giuseppe Laterza & Figli, Roma.

Bloomfield, L. (1933), *Language*, George Allen & Unwin, London.

Blommaert, J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.

Bonaccorsi, T. (2019), 'Lettera a una professoressa': qualche spunto per l'educazione linguistica oggi, in Coppola, D. (2019, a cura di), pp. 63-77.

Bonvino, E. e Fiorenza, E. (2011), *L'intercomprensione dall'italiano o verso l'italiano: un percorso fra le lingue romanze*, in «Revista De Italianística», XXI-XXII, pp. 161-179.

Bonvino, E. e Jamet, M.-C. (2016, a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Coll. SAIL, Ca' Foscari, Venezia.

Bosisio, C. (2005), *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento. Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*, EduCatt, Milano.

Butler, Y.G. (2012), *Bilingualism/Multilingualism and SecondLanguage Acquisition*, in Bhatia, T.K. e Ritchie, W.C. (2012, eds.), pp. 109-136.

Candelier, M. (2003a, éd.), *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, Belgio.

Carbonara, V. e Martini, S. (2019), *Un modello operativo per l'approccio pedagogico del translanguaging? Esempi di applicazione in una Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA) (Parte I)*, in «LEND: Lingua e Nuova Didattica», 4, pp. 18-29.

Carbonara, V. e Scibetta, A. (2018), *Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto "L'AltRoparlante"*, in «RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1, pp. 65-83.

Carbonara, V. e Scibetta, A. (2019), *Translanguaging as a pedagogical resource in Italian primary schools. Making visible the ordinariness of multilingualism*, in Won Lee, J., Dovchin, S. (2019, a cura di), *Translinguistics: Negotiating Innovation and Ordinariness*, Routledge, London-New York, pp. 115-129.

Carletti, G. (2017), *Approcci plurali alla didattica dell'epica nella scuola secondaria di I grado*, Project Work per il Master di I livello in "Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale", a.a. 2016- 2017, Università di Macerata.

Carpani, D. (2014), *Il plurilinguismo come risorsa sociale*, in «Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione», 4, pp. 27-38.

Celic C., Seltzer K., 2011, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, New York, CUNY-NYSIEB.

Cenoz, J. e Gorter, D. (2015), *Towards a Holistic Approach in the Study of Multilingual Education*, in Cenoz, J. e Gorter, D. (2015, eds.), *Multilingual education. Between language learning and translanguaging*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-15.

Cognigni, E. e Santoni, C. (2018), *La lingua italiana per l'inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo: un'indagine sul punto di vista di apprendenti e docenti*, in Ameli, A. (2018, a cura di), *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza: percorsi di*

insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili, ODG Edizioni, Macerata, pp. 87-129.

Cognigni, E., Vitrone, F. (2016), "*Lingue e culture in movimento*": percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola, in Coltrinari, F. (2016, a cura di), La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale - The Perception and communication of cultural heritage for audience development and rights of citizenSHIP in Europe (Cross-ship), EUM, Macerata, pp. 399-416.

Cognigni, E., Vitrone, F. (2017), *Usi ed atteggiamenti linguistici dei nuovi italiani. Spazi ed orizzonti dell'identità linguistico-culturale in una scuola del Maceratese*, in Vedovelli, M. (2017, a cura di), pp. 455- 470.

Coppola, D. (2019, a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, ETS, Pisa.

Coppola, D. e Moretti, R. (2018), *Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso*, in Coonan, M.C., Bier, A., Ballarin, E. (a cura di, 2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 397-412.

Cristina Corcoll López (2013), *Translanguaging in the Additional Language Classroom: Pedagogically-Based Codeswitching in a Primary Education Context*, Universidad Ramon lull.

Cortés Velásquez, D. (2015), *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*, Le Lettere, Firenze.

Coste, D. e Beacco, J.C. (2017), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Didier, Parigi.

Coste, D. et al. (2007), *Un cadre européen de référence pour les langues de l'éducation? Consiglio d'Europa*, Strasburgo; trad. it. di R. Calò e S. Ferreri (2009), *Un Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione?*, Sette Città, Viterbo.

Creese, A., Blackledge, A. (2010), *Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?*, in «Modern Language Journal», n. 94, pp. 103–115.

Creese, A., Blackledge, A. (2015), *Translanguaging and Identity in Educational Settings*, in «Annual Review of Applied Linguistics», n. 35, pp. 20–35.

Cummins J. (1979), *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, in «Review of Education Research», n. 29, pp. 222-251.

Cummins, J. (1981), *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*, in California State Department of Education (1981), *Schooling and 178 Language Minority Students: A Theoretical Rationale*, California State University, Los Angeles, pp. 3-49.

Cummins, J. (2017a), *Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate?*, in «Harvard Educational Review», 87/3, pp. 404-425.

De Angelis, G. (2007), *Third or Additional Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.

De Carlo, M. e Anquetil, M. (2011), *L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica*, in De Carlo, M. (2011, a cura di), pp. 27-97.

De Mauro, T. (1977), *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, in Renzi, L. e Cortelazzo, M.A. (1977, a cura di), *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, Il Mulino, Bologna, pp. 295-301.

Fabbro, F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma.

Firpo, E. e Sanfelici, L. (2018), *Spagnolo Lingua di Origine e Italstudio in un modello di educazione bilingue di tipo eteroglossico*, in Coonan, M.C., Bier, A., Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 83-93.

- Fishman, J.A. (1977), *The Social Science Perspective*, in «Bilingual Education», 1, pp. 1-49.
- García O. (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Malden, MA and Oxford, UK: Wiley/Blackell.
- García O., Johnson S., Seltzer K. (2017), *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*, Philadelphia, Caslon.
- García O., Kleytn T. (2016), *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*, New York, Routledge.
- García O., Li W. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- García O., Li W. (2015), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, London, UK: Palgrave Macmillan.
- García O., Lin A.M.Y. (2017), *Translanguaging in Bilingual Education*, in García et al. (a cura di), *Bilingual and Multilingual Education*, Cham, Springer International Publishing.
- García O., Sánchez M. (2015), *Transforming schools with emergent bilinguals: The CUNY-77 NYSIEB Project*, in Dirim I., Gogolin I., Knorr D., Krüger-Potratz M., Lengyel D., Reich H., Weiße (a cura di), *Intercultural education: Festschrift for Ulla Neumann*, Berlin, WaxmannVerlag, pp. 80
- Garraffa, M., Sorace, A., Vender, M. (2020), *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.
- Green, D.W. (1986), *Control, Activation, and Resource: a Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals*, in «Brain & Language», 27/2, pp. 210-223.
- Grosjean, F. (2010), *Bilingual. Life and Reality*, trad. it. di R. Scafi e A. Gilardoni (2015), *Bilinguismo. Miti e realtà*, Mimesis, Milano.

Hamers, F.J. e Blanc, M., (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.

Hawkins, E.W. (1984), *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

Jamet, M.C. (2005), *Le strategie cognitive nel processo di intercomprensione. Scritto e orale a confronto*, in Benucci, A. (2005, a cura di), pp. 116-131.

Krashen, S. (1982), *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Pergamon, London

Lai T. (2011), *Inside out and back again*, New York, Harper Collins.

Lambert W. E. (1974), *Culture and Language as Factors in Learning and Education*, in Aboud F. E., Meade R. D. (a cura di), *Cultural Factors in Learning and Education*, Bellingham, Washington: 5th Western Washington Symposium on Learning, pp. 91-122.

Lewis G., Jones B., Baker C. (2012), *Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualisation*, in «Educational Research and Evaluation», n. 18(7), pp. 655–670.

Li W. (2011), *Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain*, in «Journal of Pragmatics», n. 43, pp. 1222–1235.

Li. W.(2018), *Translanguaging as a Practical Theory of Language*, in «Applied Linguistics», n. 39(1), pp. 9-30.

Mazzaferro G. (2018), *Translanguaging as everyday practice*, Dordrecht The Netherlands, Springer.

Macnamara, J. (1967), *The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview*, in «Journal of Social Issues», 23/2, pp. 58- 77.

McSwan J. (2017), *A Multilingual Perspective on Translanguaging*, in «American Educational Research Journal», 54(1), 167-201.

Kelly Miller (2017), *Effectively enabling translanguaging in the classroom*, DigitalCommons@Hamline, Hamline University.

Moretti, B. (2014), *Il dialetto come lingua seconda*, in De Meo, A., D'Agostino, M., Iannaccaro, G., Spreafico, L. (2014, a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AItLA, Milano, pp. 227-239

Neuner, G. (2004), *The Concept of Plurilingualism and Tertiary Language Didactics*, in Hufeisen, B. e Neuner, G. (2004, eds.), pp. 13- 34.

Otheguy R., García O., Reid W. (2015), *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*, in « Applied Linguistics Review», n. 6 (3), pp. 281- 307.

Paradis, M. (1986), *Preface*, in Vaid, Jyotsna (ed.), *Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives*, Erlbaum, Hillsdale (NJ), pp. Xiii-xvii.

Paradis, M. (2011), *Individual Differences in Child English Second Language Acquisition: Comparing Child-Internal and ChildExternal Factors*, in «Linguistic Approaches to Bilingualism», 1, pp. 213-237.

Pennycook A. (2010), *Language as a Local Practice, London and New York*, Routledge.

Robert, J.-M. (2011), *L'inglese, un ponte verso le lingue romanze*, in De Carlo, M. (2011, a cura di), pp. 242-251.

Sayer P. (2013), *Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning Through the Vernacular*, in «Tesol Quarterly», n. 47, pp. 63-88.

Sanz, C. (2012), *Multilingualism and Metalinguistic Awareness*, in Chapelle, C.A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley/Blackwell, Oxford (UK), pp. 3933-42.

Thomas Snell (2017), *What Teachers Need To Know About Translanguaging*, DigitalCommons@Hamline, Hamline University.

Schmid, M.S. et al. (2004), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Titone, R., (1961), *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, PAS, Roma.

Titone, R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma.

Vogel S., García O. (2017), *Translanguaging*, in Noblit G. W. (a cura di), Oxford Research Encyclopedias of Education, Oxford, Oxford University Press

Wu Y. J., Thierry G. (2010), *Investigating Bilingual Processing: The Neglected Role of Language Processing Contexts*, in «Frontiers in Psychology», n. 1, pp. 1-6.

8.2 Páginas web

Andorno, C. e Sordella, S. (2017), Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *Éveil aux langues* nella scuola primaria, in «Italiano LinguaDue», IX/2, pp. 162-228, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>. Ultimo accesso: 05/03/2020.

Beacco, J.C. e Byram, M. (2007), Guide for the development of language education policies in Europe, Consiglio d'Europa, Strasburgo: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>, Ultimo accesso: 30/03/2020

Beacco, J.C. et al. (2015), *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Consiglio d'Europa, Strasburgo; trad. it. di E. Lugarini (2016), *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli*

insegnanti, in «Italiano LinguaDue», 8/1:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579>, Ultimo accesso: 15/02/2021.

Beacco, J.C. et al. (2016), Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Consiglio d'Europa, Strasburgo; trad. it. di E. Lugarini e S. Minardi (2016), Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale, in «Italiano LinguaDue»: <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-lattuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>, Ultimo accesso: 15/02/2021

Bonvino, E. e Cortés Velásquez, D. (2016b), Il lettore plurilingue, in «LEND», 4, pp. 1-20, [Rivista Lend](#) , Ultimo accesso: 15/12/2020

Commissione Europea (2001), Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, Comunicazione n. 678/2001. [COM\(2001\)678/F1 - IT \(europa.eu\)](#), Ultimo accesso: 02/04/2021.

Cummins J., 2001, “Bilingual children’s mother tongue: why is it important for education?”, in «SPROGFORUM». http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf Ultimo accesso: 15/10/2020.

Joana Duarte, Translanguaging in the context of mainstream multilingual education, Translanguaging in the context of mainstream multilingual education, Routledge. [Translanguaging in the context of mainstream multilingual education.pdf](#), Ultimo accesso: 20/10/2020.

GISCEL - Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica della Società di linguistica italiana (1975), Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica, <http://www.giscel.it>, Ultimo accesso: 05/12/2020.

García, O. e Otheguy, R. (2020), Plurilingualism and Translanguaging: Commonalities and Divergences, in «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 23/1, pp. 17-35, <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>, Ultimo accesso: 01/12/2020

Mariani, L. (2016), La sfida della competenza plurilingue. Per una educazione linguistica trasversale ai curricula, Learning Paths – Tante vie per imparare, <https://www.learningpaths.org/Mariani - La sfida della competenza plurilingue.pdf> , Ultimo accesso: 04/04/2021.

MIUR (2012b), Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+del+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>, Ultimo accesso: 10/11/2020.

Miur, 2014, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 Ultimo accesso: 16/03/2021

Miur, 2018, Indicazioni nazionali e nuovi scenari. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> Ultimo accesso: 10/11/2020

Miur, 2019, Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/2018. <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>, Ultimo accesso: 02/12/2020

Struys, E. (2013). Meertalig leren en het brein: een verkenning. *Caleidoscoop*, 25(5), 14-22. file:///C:/Users/catec/Downloads/jg25_5_14-20151130-1409.pdf, Ultimo accesso: 02/04/2021

Anexo1. cuestionario

IL TRASLANGUAGING PER UN EDUCAZIONE PLURILINGUE

Gentile docente, Il seguente questionario è parte di un progetto sperimentale di ricerca in ambito formativo e didattico sul tema “Translanguaging”.

La ricerca riguarda i diversi approcci al plurilinguismo nelle classi.

Le attività proposte saranno somministrate in forma anonima e non prevedono la raccolta di dati sensibili.

Le prove hanno un valore puramente descrittivo e non possiedono alcuno scopo diagnostico.

I dati verranno raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto della privacy, come previsto dal D.lgs 163/2017, Ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art.13.

Regolamento Europeo 2016/679, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici.

Grazie per la collaborazione

1) età

La tua risposta

2) percorso di studio

La tua risposta

3) anni di insegnamento

La tua risposta

4) sesso

F

M

5) insegno in una scuola

PRIMARIA

SECONDARIA DI PRIMO GRADO

6) Nella mia classe è presente almeno un alunno non madrelingua italiano

SI

NO

7) insegno una materia di tipo :

LINGUISTICA

NON LINGUISTICA

INSEGNO SIA MATERIE LINGUISTICHE CHE NON

MODULO 2

Sostenere il plurilinguismo in classe

Questa seconda parte si propone di sondare gli atteggiamenti dei docenti rispetto al ruolo della lingua nelle loro classi, sottolineando anche il loro approccio all'introduzione di attività di "consapevolezza linguistica" nella didattica.

Scegli un giudizio rispetto ad ogni affermazione:

0 = sono completamente in disaccordo

1 = non sono d'accordo

2 = sono d'accordo

3 = sono completamente d'accordo

1) I miei studenti hanno spesso difficoltà linguistiche nel capire la mia disciplina.

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

2) La lingua usata nella mia disciplina è l'italiano l'unica parlata nelle mie classi durante la mia lezione.

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

3) Uso un linguaggio semplice in modo da rendere i contenuti disciplinari più facili possibile da capire.

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

4) Cerco di migliorare il progresso dei miei studenti stranieri nell'apprendimento della mia disciplina fornendo loro uno specifico supporto linguistico.

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

5) Mi assicuro di fornire ai miei studenti opportunità di esprimersi attivamente, senza badare al loro livello di lingua

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

6) Uso spesso il lavoro a coppie o a gruppi nella comprensione e produzione di testi

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

7) Secondo la mia esperienza è responsabilità degli insegnanti di lingua sviluppare la competenza linguistica degli studenti

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

8) Credo sia essenziale che un docente valorizzi le lingue presenti in classe, attraverso momenti di narrazione con testi e libri bilingue.

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

MODULO 3

TRANSLANGUAGING

Questa terza ed ultima sezione focalizza la sua attenzione sull'approccio Translanguaging. Lo scopo di questa parte è quello di capire quanti conoscono questo approccio, come e se viene usato nelle classi.

Scegli un giudizio rispetto ad ogni affermazione:

0 = sono completamente in disaccordo

1 = non sono d'accordo

2 = sono d'accordo

3 = sono completamente d'accordo

1) E' importante sostenere e rassicurare i genitori stranieri nell'uso della lingua materna con i loro figli

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

2) Ritengo sia importante che gli studenti con genitori stranieri abbiano una buona competenza della loro lingua d'origine

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

3) Durante le mie lezioni organizzo attività che spronino gli studenti ad usare la propria Lingua madre

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

4) Gli studenti bilingue hanno più facilità nell'acquisire una lingua straniera rispetto ai monolingue

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

5) Il Translanguaging è un metodo efficace da usare per insegnare inglese come seconda lingua

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

6) L'uso simultaneo di più codici linguistici è dannoso per l'alunno in quanto ritenuta una pratica innaturale

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

7)trovo utile realizzare in classe tabelloni con parole chiave o mappe concettuali plurilingui, relative a specifici argomenti trattati

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

8)Cerco di coinvolgere attivamente anche gli studenti stranieri proponendo alla classe la selezione di testi in più lingue che riflettano l'esperienza degli alunni e/o il loro background culturale

0 1 2 3
sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

9)Aveva già sentito parlare del approccio del Translanguaging?

- NO
SI E LO APPLICO
SI MA NON LO APPLICO

Se ha risposto " sì ma non lo applico" alla domanda 9 indichi brevemente la motivazione

La tua risposta

MODULO3

"MITI" sul translanguaging

Quest'ultima sezione vuole approfondire le conoscenze riguardo il Translanguaging. Lo scopo di questa parte è capire quanto e cosa si sa rispetto questo approccio. Durante l'analisi delle risposte la tesi cercherà di chiarire alcuni punti sfatando false credenze.

0 = sono completamente in disaccordo

1 = non sono d'accordo

2 = sono d'accordo

3 = sono completamente d'accordo

1) Il Translanguaging mira alla sensibilizzazione della diversità linguistico-culturale e non all'esplicito apprendimento linguistico

	0	1	2	3	
sono completamente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sono completamente d'accordo

2) Il Translanguaging è un ottimo approccio solo nelle scuole bilingue, il cui obiettivo è portare allo stesso livello due lingue in contemporanea (si pensi alla provincia autonoma di Bolzano con italiano e tedesco, in Spagna con il castigliano e il catalano o in Irlanda con l'inglese ed il gallico)

	0	1	2	3	
sono completamente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sono completamente d'accordo

3) In Italia questo approccio non è molto usato perché obbliga il docente a mettersi in prima linea, attraverso la traduzione di tutto il materiale usato in classe.

	0	1	2	3	
sono completamente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sono completamente d'accordo

4) Le attività proposte dall'approccio Translanguaging mirano a rendere gli studenti consapevoli delle affinità lessicali esistenti tra numerose parole appartenenti a lingue diverse

0 1 2 3

sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

5) Per poter applicare durante le lezioni l'approccio Translanguaging è essenziale che il docente conosca perfettamente le lingue parlate dai suoi studenti

0 1 2 3

sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

6)il Translanguaging non è adatto per insegnare nuove lingue, ma solo per analizzare le lingue che appartengono al repertorio dello studente

0 1 2 3

sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

7)Secondo il Translanguaging le lingue fungono da lingue ponte al fine di potenziare le abilità metalinguistiche

0 1 2 3

sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

8)Il Translanguaging crea un clima di tensione in classe in quanto gli studenti stranieri si sentono a disagio nell'usare la propria lingua materna durante le lezioni

0 1 2 3

sono completamente in disaccordo sono completamente d'accordo

Anexo2. Entrevista

DOMANDE INTERVISTA INDIVIDUALE DOCENTI

Finalità	Domande
<p>Domande formulate con lo scopo di approfondire i temi toccati nel modulo 2 del questionario riguardante il plurilinguismo.</p> <p>In particolare trattasi di domande fatte con lo scopo di approfondire le esperienze e strategie utilizzate dai docenti per stimolare un apprendimento autonomo delle lingue in classi multilingue.</p>	<p>1 Quali sono le sue esperienze con il multilinguismo in classe?</p> <p>2 Quali sono le maggiori difficoltà nell'insegnare in classi con studenti multilingue?</p> <p>3 In che modo stimola i suoi studenti ad un apprendimento cosciente ed autonomo delle lingue?</p> <p>4 Ritiene di svolgere un lavoro collaborativo con gli altri docenti al fine di migliorare le competenze linguistiche dello studente? Nel caso di risposta affermativa, in cosa consiste questa collaborazione?</p>
<p>Domande formulate con lo scopo di approfondire i temi toccati nel modulo 3 del questionario riguardante il translanguaging</p> <p>In particolare trattasi di domande fatte con lo scopo di capire l'opinione dei docenti sulle strategie del translanguaging e sull'approccio in generale.</p>	<p>5 In che situazioni incoraggia i suoi studenti stranieri ad usare la propria lingua madre?</p> <p>6 Quali sono i benefici dell'uso della lingua madre in classe?</p> <p>7 In che modo si può utilizzare il translanguaging affinché possa essere uno strumento che aiuti i docenti in classi multiculturali?</p>
<p>Domande somministrate al fine di comprendere la formazione dei docenti ed in particolare dove hanno appreso l'approccio del translanguaging</p>	<p>8 Dove ha sentito parlare per la prima volta di translanguaging?</p> <p>9 Pensa vengano forniti i mezzi necessari per applicare le linee guida del MIUR che trattano del plurilinguismo ?</p> <p>10 Cosa cambierebbe?</p>