



# Una pedagogía para alumnos bi/plurilingües: Translingüismo

GUÍA PARA PROFESORES



## Introducción

Este documento orientativo está pensado para los docentes de aula y todo aquel que trabaje en un entorno educativo con alumnos que viven y aprenden en más de un idioma. Proporciona directrices acerca de un enfoque pedagógico llamado translingüismo que fomenta y capacita que los alumnos aprovechen todas sus prácticas lingüísticas al servicio del aprendizaje. Se basa en resultados de investigaciones sobre por qué esta pedagogía fomenta el aprendizaje y cuál es la mejor forma de lograrlo. Los resultados se emplean en este documento para describir los principios y la práctica sugerida de la pedagogía del translingüismo. Si desea leer más acerca del concepto de translingüismo y su pedagogía, consulte la sección 1.3.

El documento se divide en tres secciones principales:

1. **Presentación del proyecto, los alumnos y la pedagogía**
2. **Principios para la práctica**
3. **Pasos de la práctica:**
  - Recopilación de información,
  - Dotación de recursos,
  - Evaluación de la práctica.

### Cómo leer este documento

El documento contiene una serie de iconos que le ayudarán a localizar rápidamente los resultados.

-  Preguntas que formula el profesorado acerca de la pedagogía del translingüismo y todo lo que implica
-  Material en vídeo tomado del proyecto ROMtels
-  Fuentes de información adicionales
-  Referencia al sitio web de ROMtels
-  Fuentes de pruebas/resultados de investigaciones



Existen dos versiones de esta guía: la copia impresa y la electrónica que se obtiene en el sitio web del proyecto de investigación <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> .

La copia impresa proporciona enlaces al sitio web con objeto de que pueda ver los videomateriales de ejemplo que la acompañan. Dichos materiales se encuentran integrados en la versión en línea del documento orientativo. El videomaterial consta de dos tipos de materiales:

- Vídeos realizados para las investigaciones y que consisten en personajes que hablan en inglés y una forma translenguada de: Romaní eslovaco oriental y eslovaco; valaco checo y eslovaco; ursari y rumano (se encuentra en <https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> ).
- Vídeos de niños y niñas (y sus padres) aprendiendo juntos mediante resolución de problemas y que ejemplifican el translenguismo para el aprendizaje <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> . Estos se desglosan en extractos de: translenguismo para aprendizaje en acción, translenguismo para participación, translenguismo natural y conciencia de elección del idioma, así como translenguismo y afecto.



La copia impresa también facilita los enlaces que están integrados en la versión electrónica a herramientas y aplicaciones de descarga gratuita ubicadas en el sitio web de la investigación (<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> ). Estas se clasifican de la siguiente forma:

- Herramientas utilizadas en cualquier dispositivo Microsoft con pantalla táctil (ni Apple ni Android) para ayudar con el aprendizaje y registrar los resultados de la resolución colaborativa de problemas: bloc de notas\*, bloc de dibujo a color\*, grabadora de voz\*, cámara\*, postal\*, cronograma histórico\*, sistema de votación, y un diccionario bilingüe con voz/imágenes.
- Aplicaciones de rompecabezas usadas en cualquier dispositivo Microsoft con pantalla táctil (ni Apple ni Android) para ayudar con el aprendizaje a través de la solución colaborativa de problemas y que pueden configurarse para cualquier edad y tema de estudio: clasificación en diagrama de Carroll o diagrama de Venn, tarea de compra, pelmanismo, detectar las diferencias, puzles\*, puzles triangulares en mosaico\*, zodiaco\*.

\*Las marcadas con un asterisco no pueden personalizarse. Las que no aparecen marcadas con un asterisco pueden personalizarse totalmente para adaptarlas a cualquier edad y tema de estudio (consulte la sección 3.2 si desea más información al respecto). Los documentos y asistentes que apoyan el uso de vídeos, herramientas y aplicaciones pueden encontrarse en:

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> .

## 1.1 | Presentación del proyecto de investigación: ROMtels (Espacio de aprendizaje de investigación en translingüismo romaní)

Este proyecto se desarrolló en cuatro países europeos: el Reino Unido, Francia, Finlandia y Rumanía. Y se prolongó durante dos años y medio. El objetivo general del proyecto era mejorar la educación de los niños nómadas de Europa del Este y de los niños romanís en particular, en las aulas de la escuela primaria (entre 5 y 11 años) de toda Europa, y una escuela de secundaria en Francia (con alumnos de hasta 15 años), para lograr una mejor y mayor participación y motivación del alumnado con el fin último de mejorar el rendimiento. El proyecto parte como respuesta a los datos referentes a las brechas permanentes en la asistencia escolar y en los logros de los alumnos gitanos, romanís y nómadas en comparación con las medias nacionales en toda Europa ([http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance\\_EN.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf)) y, específicamente, en los países participantes. El proyecto se articula también como respuesta al descenso (o inexistencia) del uso del idioma natal en las aulas (edad de 5 a 11 años) como herramienta pedagógica para elevar los logros académicos del alumnado cuyos idiomas natales son diferentes al idioma oficial de la escuela.



**NOTA:** el material de apoyo para la realización de los vídeos en cualquiera de los idiomas también se facilita en: [https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/romtels/CreatingScreenVideos\\_updated.pdf](https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/romtels/CreatingScreenVideos_updated.pdf)

El proyecto se inició en el RU con dos tecnologías utilizadas conjuntamente (mesa digital y pantallas proyectadas de gran formato a 360 grados) para crear un espacio inmersivo tipo realidad virtual. Los alumnos entran en el espacio como investigadores de una consulta concreta (<https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/overviewenquiries/> consulte el sitio web para conocer 4 propuestas diferentes). Los personajes que aparecen en dicho espacio hablan a los alumnos en inglés y en una forma translenguada de romaní y el idioma de Europa Oriental de los alumnos para presentarles los problemas y rompecabezas sobre la marcha. Los alumnos colaboran para solucionar los problemas, con lo que se fomenta un uso consciente del idioma a través del translingüismo.



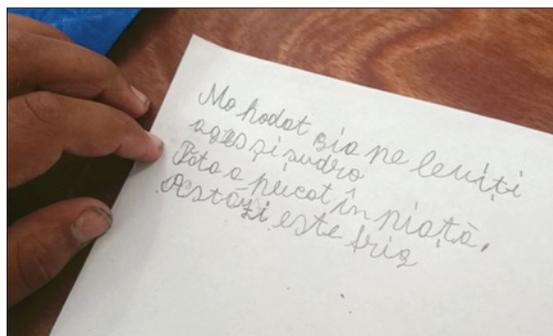
DERECHA

Fotograma de la película de Edward Moore, propietario del almacén en Gateshead, en donde se informó que se inició el Gran incendio de Tyneside



IZQUIERDA  
Niños y padres  
trabajando  
juntos en Sète,  
Francia

Posteriormente, las enseñanzas extraídas se aplicaron a los participantes franceses que llevaron a cabo un ejercicio artístico colaborativo en un museo, en Sète, Francia. Los alumnos y sus padres visitaron un museo y analizaron cuatro pinturas. La tarea fue entonces presentar ese análisis en forma de escrito translenguado que aparecería en una placa utilizadas en las exposiciones del museo.



PRIMERO POR LA  
IZQUIERDA  
Translingüismo  
para aprender en  
Tinca, Rumanía

IZQUIERDA  
Escritura en  
romaní en  
Rumanía

En Rumanía, la práctica del uso del idioma natal en el aprendizaje, que había surgido de forma natural como resultado de las circunstancias concretas de la escuela (véase <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/> para obtener los detalles de la escuela en Tinca), comenzó a formalizarse en las clases. A los alumnos se les alentó a escribir en rumano y en korturare (su dialecto romaní), aprovechando las formas normalizadas del romaní que se estaban desarrollando en ese momento en Rumanía.

La colaboración con los padres y la transformación de las actitudes del profesorado hacia las comunidades romanís es una parte

integral del proyecto, de forma que la base cultural y lingüística de los alumnos esté disponible para las escuelas a través de padres que confían en que los profesores respetan, valoran y emplean esta información para mejorar la inclusión socioeducativa de sus hijos e hijas. Al mismo tiempo, las familias llegan a conocer mejor la educación institucional. Si desea conocer mejor cómo ocurrió, consulte el documento 3 de ROMtels en: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/>. Consulte también el manual 3 de ROMtels en: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>. 



Para obtener una descripción más detallada del trabajo de cada compañero, consulte <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg2/>



Puede encontrar un informe completo del proyecto aquí [http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/resultsresources/\(WG6.2\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/resultsresources/(WG6.2))

## 1.2 | Presentación de los alumnos

El proyecto ROMtels trabajó con alumnos de seis escuelas (cinco de enseñanza primaria y una de secundaria), según se muestra en la siguiente tabla.

| Lugar                           | Edad escolar                            | Notas  |
|---------------------------------|---|--|
| Newcastle upon Tyne, Inglaterra | 2 de primaria (edad: entre 7 y 11 años) | Escuela 1:<br>27 idiomas identificados, rangos EAL desde el 58 % en el año 1 al 87 % en el año 5.<br>Escuela 2: 95,22 % EAL; 8,8% (63/712 alumnos) son romanís   |
| Sète, Francia                   | 1 de primaria, 1 de secundaria          | 9 alumnos romanís entre las 2 escuelas.<br>Escuela de secundaria:<br>20-25/500 alumnos con FLS<br>Escuela de primaria: 20/200 alumnos con FLS<br>15 idiomas identificados + variantes de árabe/criollo |
| Järvenpää, Finlandia            | 1 de primaria                           | 4 alumnos romanís, 2 en «clase preparatoria» con otros 6 alumnos, aprendiendo finés como idioma adicional y 2 en clases con necesidades especiales de educación.                                       |
| Tinca, Rumanía                  | 1 de primaria                           | 115 alumnos en nivel intermedio de primaria. 100 % romanís (alumnos no aceptados o no bienvenidos en las escuelas estatales locales)   |



**?** Los términos EAL, FLS/FSL (Français Langue Seconde/ French as a second language /Francés como segunda lengua) y romaní empleados anteriormente necesitan una explicación adicional. Por supuesto, estos alumnos no pueden considerarse un grupo homogéneo, y algunos de los factores individuales a tener en cuenta, típicos de los alumnos en las escuelas del RU, Francia y algunas ciudades de Finlandia, son los siguientes:

- Si los alumnos nacieron aquí o llegaron durante los años de escolarización reglada, y en ese caso si habían viajado por el país antes de llegar a su escuela.
- Si los alumnos están aprendiendo el idioma de la escuela de forma simultánea o consecutiva con respecto a sus otros idiomas.
- El número de idiomas hablados en diferentes contextos fuera de la escuela y diferentes al idioma de escolarización en cada país. A menudo a estos idiomas se les llama idiomas natales, pero puede que se hablen con poca o ninguna frecuencia en casa.
- Los objetivos de uso de esos idiomas, por ejemplo, religioso, contacto familiar, escolarización reglada para mantener el idioma.
- El modo de comunicación en los idiomas, por ejemplo, solo hablado, fundamentalmente hablado con algo de escritura, principalmente en forma escrita.
- El estatus percibido y sociohistórico de sus idiomas por parte de la comunidad hablante, las familias, los alumnos y el profesorado en comparación con el idioma de escolarización y cualquier otro idioma.
- Si sus idiomas disponen o no de una forma escrita normalizada y aceptada.
- Acceso previo de los padres/cuidadores a la educación y alfabetización en los idiomas.
- Acceso previo de los alumnos a la educación, por ejemplo, si los niños refugiados de guerra, sin recursos o que hayan sufrido discriminación pueden haber tenido un acceso limitado a la escolarización.
- Experiencias previas de los padres/cuidadores con la educación institucionalizada, como por ejemplo, las escuelas.
- Experiencias traumáticas de los alumnos previas a la llegada a la escuela.

Para obtener más datos sobre el romaní, consulte la sección 3.1, página 14.

Los alumnos de Tinca, Rumanía son alumnos romanís que viven con sus familias en las afueras de la ciudad de Tinca y que no fueron aceptados en las escuelas públicas de primaria cercanas. Esta escuela «privada» proRomaní (construida y gestionada por una organización benéfica) atiende específicamente su educación para permitirles unirse a las escuelas públicas.



Quizás se haya percatado de que no incluimos términos como competencia o fluidez en el examen de las cuestiones abordadas. En su lugar, aprovechamos la definición de plurilingüismo que se presenta en el MCER:

«la capacidad de usar los idiomas con fines comunicativos y para participar en una interacción intercultural, en la que una persona, vista como un actor social, dispone de competencia, en diversos grados, en varios idiomas y experiencia de varias culturas. No se contempla como la superposición o juxtaposición de competencias distintas, sino como la existencia de una competencia compleja, o incluso compuesta, de la que el actor social puede aprovecharse».

(Coste, Moore y Zarate, 1997, p. 12)

Esta concepción es totalmente consecuente con nuestro conocimiento del translingüismo y de la pedagogía de este que es hacia lo que ahora nos enfocamos.

### 1.3 | Presentación de la pedagogía del translingüismo

Para entender la pedagogía del translingüismo nos aprovechamos de varios modelos generales según la representación gráfica que vemos a la derecha.

El aprendizaje aquí se concibe a través de una lente sociocultural vygotskiana, en donde el aprendizaje se entiende como mediado por herramientas y signos simbólicos determinados culturalmente, siendo la más importante de estas la herramienta semiótica del lenguaje.

Construimos el significado con otras personas a través del proceso de languaging («lenguar», o negociar con el idioma) o el proceso recíproco de hablar para expresar el significado y que nos escuchen, y de escuchar y extraer significado del discurso de los demás.

En este contexto, «lenguar» es un verbo, un acto social que llevan a cabo las personas, más que un objeto lingüístico que se posee y aprende independiente de su uso (p. ej. García, 2009, Swain y Lapkin, 2011). Resulta de interés el acto de aprendizaje en acción, o «al vuelo» tal como lo describiera Vygotsky, de forma que, como profesores nos interesan las prácticas discursivas del alumnado que median entre el pensamiento y el aprendizaje durante la resolución conjunta de problemas.



Neil Mercer, un investigador neovygostkiano distingue tres tipos de conversaciones en las que participa el alumnado a la hora de analizar juntos los problemas:

- Conversación disputacional, caracterizada por el desacuerdo y la toma de decisiones individualizada.



- Conversación acumulativa, los hablantes construyen positivamente, pero sin crítica sobre lo que la otra persona ha dicho. Se caracteriza por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones.



- Conversación exploratoria, en la que los participantes hablan de forma crítica, pero constructiva con las ideas de los demás (Mercer 1995).



Postuló que la conversación exploratoria era la más eficaz para el aprendizaje, sin embargo, también debemos comprender el valor de la conversación acumulativa para el aprendizaje de un idioma.

Siguiendo esta línea de entendimiento del aprendizaje y para poder captar la naturaleza dinámica y fluida del lenguaje para el aprendizaje entre los alumnos que viven y aprenden en más de un idioma, recurrimos al concepto de translenguaje. Simplificándolo, se define como el proceso de participar en las «múltiples prácticas discursivas en las que las personas bilingües participan para entender su mundo bilingüe.» (García, 2009, p. 45).

Un análisis más en profundidad revela dos supuestos relacionados dentro de este constructo:

- se enfatizan las normas lingüísticas basadas en el uso de la interacción plurilingüe en oposición a las normas monolingües,
- los idiomas ya no se entienden como sistemas discretos, sino como un continuo idiomático al cual se accede en función de la necesidad percibida en un contexto.

García y Kano (2014) explican el translenguaje como algo diferente al acto de alternancia o cambio entre idiomas, a una selección de características idiomáticas a partir de un **repertorio** que pueden «remodelar» en función de las necesidades de las situaciones comunicativas. Describen cómo «las personas bilingües recurren a diferentes características

sociales en una red continua y compleja de múltiples signos semióticos; a medida que adaptan su lenguaje para adecuarse a la tarea inmediata». García y Kano (2014: 260-261).

Otra dimensión crucial del translenguaje para comprender la pedagogía de este, es la comprensión de las relaciones de poder diferenciales entre los interlocutores y entre los idiomas, en términos de su estatus relativo percibido: «Los idiomas de una persona raramente son socialmente iguales, tienen diferente poder y prestigio y se utilizan con fines diferentes, en contextos diferentes y con interlocutores diferentes». (García, 2009: 45). En consecuencia, «centrarse en exclusiva en la variedad estándar [de un idioma] mantiene alejadas otras prácticas idiomáticas que son una expresión auténtica de la identidad lingüística de los niños» (García, 2009: 36), y por ello una útil herramienta semiótica para el aprendizaje. Por supuesto, esto *no implica que los alumnos no deban aprender la forma normalizada de los idiomas*, ya que deben estar equipados para participar igualmente en la educación, aunque se mida, pero las herramientas semióticas que utilizan para este aprendizaje, o cualquier otra cuestión requieren la flexibilidad y creatividad del translenguaje.

Como educadores podemos capitular ante las normas actuales que refuerzan las relaciones de poder existentes, o podemos actuar para desafiarlas. La pedagogía del translenguaje es una herramienta para desafiar el statu quo y permitir a los alumnos el derecho a emplear cualquier recurso a su disposición a la hora de aprender.  Para ver algunas pruebas de esta práctica, consulte los vídeos en la categoría de translenguaje y afecto en: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>.



## La pedagogía del translingüismo como transformadora y emancipadora

Una pedagogía del translingüismo potencia la enseñanza y el aprendizaje (Creese y Blackledge 2010) AL TIEMPO que permite al alumnado demostrar lo que saben y pueden hacer (García y Li, 2014); Y desarrolla y establece formas académicas estándar del lenguaje (García y Sylvan, 2011), o lo que Cummins designó originalmente como «dominio cognitivo académico del lenguaje» (Cummins, 2000).

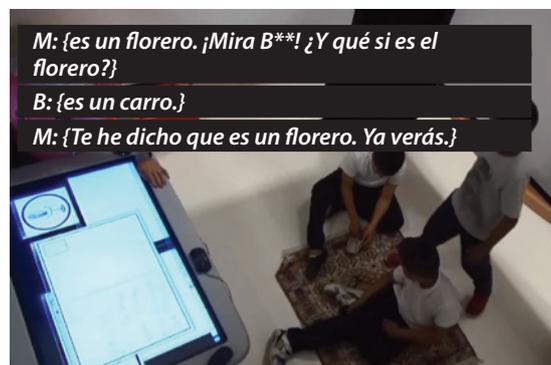


Varios estudios de investigación en los últimos 17 años y en diversos contextos ofrecen pruebas de que permitir que los alumnos aprovechen todos sus recursos lingüísticos para el aprendizaje favorece el mismo (p. ej. Auger, 2005; Barradas, 2000/2003; Cummins, 2003; Mohanty, 2006; Sneddon, 2000/2008; Smith, 2006, 2007; Thomas & Collier, 2001). El proyecto ROMtels demuestra exactamente cómo sucede esto en los espacios de translingüismo creados en las escuelas.

Se basa en un conocimiento de la realidad vivida del lenguaje para la creación de significado consciente en la práctica discursiva plurilingüe, y por ello un suceso cotidiano normal para los estudiantes que viven y aprender en dos o más idiomas. También se basa en un conocimiento de los resultados de investigación (consulte el cuadro informativo), incluidos los procedentes del proyecto ROMtels, en los que permitir el translingüismo en las escuelas resulta enormemente beneficioso para el aprendizaje del alumnado.

Los resultados del proyecto ROMtels han demostrado que los estudiantes translengúan durante la resolución conjunta

de problemas para: razonar, especular, justificar, aclarar, convencer, recapitular o recordar, así como para ayudar a sus compañeros. Esto sucede a través de la conversación acumulativa y exploratoria con objeto de co-construir el significado. A veces esto ocurre durante el proceso de traducción entre ellos y sus profesores. También encontramos estudiantes que translengúan para ayudar con el deletreo de palabras en inglés, y en conversaciones sobre tareas/de procedimiento. Los únicos debates acerca de qué idioma usar surgen cuando los alumnos deben registrar el resultado usando las herramientas de grabación. **Puede encontrar los resultados en vídeo de cada una de ellas en <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>.**



De ahí que el «trans» en la pedagogía del translingüismo sea:

- trascendente, ya que no se trata de la simple coexistencia de dos o más idiomas, si no de una combinación para «generar nuevas identidades, valores y práctica» (Wei, 2010: 1223). Es «tanto navegar entre diferentes estructuras y sistemas lingüísticos como ir más allá de los mismos» (ibid: 1222), por ello es crear nuevas herramientas semióticas para el aprendizaje.
- transformacional en estos nuevos recursos para el aprendizaje creados y en la transformación de las normas lingüísticas de la escolarización.



Para ver fuentes de información adicionales sobre translingüismo, consulte:

<https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/>

[http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/translanguaging\\_a\\_positive\\_ap.htm](http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/translanguaging_a_positive_ap.htm)

La pedagogía del translingüismo por ello se percibe como un **derecho** para que los alumnos aprovechen todas las prácticas idiomáticas en el proceso de aprendizaje y en el aprendizaje de aprender. Crear espacios destinados al translingüismo para aprender, es por ello emancipador para los alumnos y es un acto de educación transformadora en la que los profesores «desafían el funcionamiento de las relaciones coercitivas de poder en la sociedad en general» (García, 2009: 318) con objeto de llevar a cabo prácticas educativas más equitativas.

Al crear este espacio, el estatus del plurilingüismo de los alumnos y particularmente de aquellos idiomas a los que se les asigna un estatus más bajo en la sociedad, favorece un cambio en la identidad de los alumnos como expertos en el lenguaje a los ojos de todos los participantes: los propios alumnos y sus iguales, sus familiares y los profesores, con lo que se actúa también como apoyo a unas prácticas más equitativas.

## 2.0 | Principios de la práctica

La investigación desarrollada por el Proyecto ROMtels combinada con estudios anteriores (referidos al translíngüismo y otras investigaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de alumnos bilingües) nos ha ayudado a articular varios principios para la práctica de la pedagogía del translíngüismo según lo expuesto a continuación. Una vez que interactúe con estos principios podrá llevar a cabo tres pasos para posibilitar una pedagogía del translíngüismo: recopilación de información precisa y valiosa, hallazgo y creación de recursos y evaluación de la práctica.

Estos amplios principios para la práctica están al corriente de, e informan sobre la base conceptual descrita en la sección 1.3. Están llenas de preguntas que quizás quiera realizar , junto con las respuestas a las mismas.

Resulta útil comenzar pensando en algunos de los temores del plurilingüismo que a menudo se articulan, ya que esto obviamente también se relaciona con la pedagogía. A pesar del hecho de que la mayoría de la población mundial utiliza más de un idioma en la vida diaria y que este hecho se refleja en muchas aulas de toda Europa\*, el plurilingüismo ha sido, y continúa siendo construido como un problema en, y para la sociedad. Estos aspectos pueden resumirse principalmente en las siguientes preguntas de ejemplo:

**De los padres:** «¿Qué le he hecho a mi hijo/a?»

**Educativo:** «¿El bilingüismo dificulta el avance académico?»

**Cultural:** «¿El bilingüismo llevará a una alienación cultural?»

**Político-ideológico:** «¿El bilingüismo es una amenaza para la sociedad y el estado nación?»

(Baetens Beardsmore, 2003)

Estos temores interrelacionados resultan importantes debido a que los mensajes

ideológicos sociopolíticos que recibimos a partir de las políticas gubernamentales, el discurso político y los medios de comunicación influyen negativamente en las actitudes de los padres y del profesorado hacia el plurilingüismo y por ello, hacia enfoques pedagógicos como el translíngüismo. Veamos algunas preguntas y conceptos erróneos habituales en torno a las preocupaciones educativas y culturales. Estas preguntas nos ayudan a articular algunos principios básicos de la práctica.

### 1. Plurilingüismo, pedagogía del translíngüismo y los miedos acerca del progreso académico

**P: ¿El cerebro se congestiona o confunde al aprender más de un idioma?**

R: No, el cerebro no funciona de esa forma. Existen varios estudios que documentan las ventajas cognitivas del bilingüismo, por ejemplo: Perani, Daniela y cols., 1998; Fabbro Franco, 2001). Merece la pena también tener en cuenta que debido a que la mayoría de la población mundial translengua a diario como práctica cotidiana, este aspecto sugiere que ¡no existe ningún problema de capacidad cerebral!

**P: ¿El idioma de la escuela y el idioma natal entran en conflicto entre sí?**

R: No, ambos apoyan el desarrollo conceptual, especialmente cuando el niño dispone de control sobre su translíngüismo para el aprendizaje.

Puede ver algunos vídeos del proyecto en: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> .

**P: ¿No sería mejor mantener separados los idiomas?**

R: Probablemente no, dada la base conceptual y el repertorio de prácticas idiomáticas compartidas. Puede ver algunas pruebas

videográficas del proyecto en el que el alumnado translengua rápidamente entre los diferentes idiomas <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translíngüismo natural) .



\*En el RU, NALDIC (<https://naldic.org.uk/>) estima que los alumnos en las escuelas hablan más de 360 idiomas y esto probablemente no incluye los dialectos. Un estudio de los idiomas distintos al finés en Finlandia en 2013 estimó el número de idiomas hablados en 150 (<http://www.kotus.fi/kielitieto/kieliet>). En Francia está prohibido llevar a cabo encuestas étnicas y sobre idiomas, pero la Delegación francesa para el idioma francés y los idiomas en Francia DGLFLF informó de 75 idiomas en 1999 (CERQUILIGNI 1999) y pensamos que hoy en día se hablan más de 100 idiomas en Francia.

**P: Como profesores no podemos pretender aprender todos los idiomas de los alumnos, ¿no sería más razonable, y educativamente más eficaz, emplear una pedagogía de inmersión (éxito total o fracaso total)?**

R: No se espera que el profesorado aprenda todos los idiomas natales, aunque resulta útil y favorable aprender algunas palabras. Aunque la estrategia de «éxito total o fracaso total» pueda parecer intuitiva, dos décadas de investigación internacional han «establecido concluyentemente que la práctica de un idioma nuevo solo emerge con la interrelación con prácticas del idioma antiguo» (Celic and Seltzer, 2011:3) (💡 **lea la página 9 para consultar las pruebas al respecto**).

**P: ¿Cómo favorece el translíngüismo el aprendizaje de materias escolares si los alumnos no tienen acceso a ese tipo de lenguaje en sus idiomas natales?**

R: Translenguar permite a los alumnos practicar el idioma de la asignatura a través del medio del repertorio completo de su lengua de forma que puedan, finalmente, apropiarse del idioma de escolarización (vea algunos ejemplos de esto en acción 📺 <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translíngüismo para el aprendizaje).

**P: ¿El translíngüismo es una fase de desarrollo temporal hasta que los alumnos lleguen a tener fluidez en el idioma de escolarización?**

R: No. Es un suceso natural para las personas que hablan más de un idioma, no una fase de desarrollo. No se trata de transitar de hablante de un idioma natal a un hablante de inglés (o finés, francés o rumano) competente y casi nativo; aunque por supuesto, llegar a tener fluidez en el idioma de escolarización es un objetivo también, pero no a expensas de los otros idiomas.

Centrarse en el idioma de escolarización a expensas de los idiomas natales de los alumnos puede derivar en un desgaste de dichos idiomas natales, lo que puede resultar tremendamente perjudicial para su desarrollo global, por ejemplo, Auger y Sauvage (2009) descubrieron que podía derivar en mutismo en el idioma de escolarización.

**P: ¿Los alumnos que aprenden el idioma de la escuela como idioma adicional deberían considerarse como alumnos con necesidades especiales?**

R: En absoluto. Por supuesto, algunos niños plurilingües tendrán necesidades especiales, pero *no se debe* a su faceta de

personas plurilingües. El plurilingüismo debe distinguirse por completo de las necesidades educativas especiales en términos de causa subyacente y síntomas de necesidad, y por ello, también en términos de provisión educativa. Por lo tanto, este aspecto debe tenerse en cuenta a la hora de agrupar a los alumnos en el aula (consulte la sección 3.2). Si encuentra que usted mismo u otros dicen, «este alumno aún no tiene idioma», cuando lo que quiere decir es «este alumno no conoce el idioma de la escuela», corrija o corrija a los demás. De hecho, es muy posible que para cuando lleguen a la escuela ya hayan oído y puedan reconocer algunas frases en este nuevo idioma, ¡pero quizás no quieran compartir aún este conocimiento! Este tipo de pensamiento deficitario niega las competencias de los alumnos en el lenguaje y el translíngüismo para el aprendizaje.

**P: Cuando los alumnos acaban de llegar a un país, ¿les resulta útil asistir a clases especiales para «aprender el idioma» antes de unirse a las clases de las asignaturas principales?**

R: No estimamos que esto resulte apropiado, necesario ni beneficioso. Las clases segregadas para los «recién llegados» no tuvieron éxito en Gran Bretaña (1950-1970) (Burgess y Gore, 1990), ni en Suecia (década de 1960) (Skutnabb-Kangas, 1981), ni en Canadá (década de 1980) (Cummins, 2000). Aunque se trate de una respuesta comprensible de la escuela ante la creciente diversidad lingüística dadas las presiones sobre los docentes de aula, existen consecuencias negativas para el desarrollo académico y social de los alumnos (las referencias se mencionaron anteriormente). Por ello, en Francia desde 2012 los alumnos recién llegados se escolarizan en la clase correspondiente a su edad, y al mismo tiempo disponen de sesiones de aprendizaje especial (de hasta 12 horas en función de la necesidad lingüística del alumno) para el idioma de escolarización.

## 2. Plurilingüismo, pedagogía del translíngüismo y el temor a la alienación cultural ?

**P: ¿Los alumnos comenzarán a alienarse entre ellos formando grupitos por idiomas?**

R: En nuestra experiencia esto depende completamente de cómo se favorezca el translíngüismo en el aula, pero no es una consecuencia natural ni inevitable del translíngüismo. De hecho, suele ocurrir lo contrario, y los alumnos aprenden más acerca

de los demás y se obtiene un respeto mutuo superior.  Puede ver un ejemplo de esta situación en el siguiente vídeo: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translingüismo y afecto, CompNa). Recuerde, el objetivo no es ignorar ni marginar el idioma de la escuela a expensas de otros idiomas, es aprender todas las asignaturas de manera eficaz y lograr los beneficios cognitivos del plurilingüismo.

**P: ¿Este enfoque llevará a que algunos alumnos se sientan incómodos, aislados o atacados?**

R: Una vez que identifique eficazmente las prácticas del lenguaje de los alumnos en los diferentes contextos (consulte la sección 3.1), cree espacios para que el translanguaje sea una experiencia diaria normal, no una incorporación, un interesante ejercicio puntual ni un ejemplo de algo exótico o inusual. Así es cómo sucede el aprendizaje en el aula. Se les permite experimentar a los alumnos, traducir para uno y otro y grabar su trabajo de distintas formas. Debe pensar detenidamente cómo puede lograrse esto en un aula en la que existen pocos alumnos plurilingües, o en una clase con diversidad lingüística, donde se tiene un alumno que no comparte idioma con ningún otro.

Otro temor que ha revelado la investigación ROMtels en todos y cada uno de los países participantes tiene que ver con el cambio previsto en las relaciones de poder en el aula. ¿Qué sucede cuando cambian las relaciones de poder entre alumnos y entre estos y sus profesores?

**Ejemplos tomados de las encuestas de actitud del profesor del proyecto ROMtels:**

*«algunos niños con inglés fluido siguen hablando otros idiomas en clase con sus amigos, de forma que a veces no entiendes de lo que hablan»*

Este temor con frecuencia se rearticula en preguntas del tipo: 

**P: ¿Qué ocurre si no puedo entender a los alumnos? ¿Cómo voy a saber si están realizando el trabajo? ¿Cómo voy a poder evaluarlos? ¿Qué ocurre si están cometiendo errores en el trabajo que no puedo identificar?**

R: Existen varias formas de acercarse a estas preguntas. Puede aprender a leer el comportamiento de los alumnos para saber si están «fuera de la tarea», distraídos (útil, pero no siempre preciso). Puede insistir en

que le hablen a usted (a veces mediante la traducción de sus compañeros) en un idioma que usted pueda entender. Puede pedirles que creen parte o todo su trabajo escrito en un idioma que usted conozca y que pueda evaluar, o puede hacer que un compañero del alumno traduzca al profesor, o un adulto como un asistente educativo o de aula, o un padre, a través de un traductor/intérprete si fuera necesario.

**P: ¿Qué sucede si los alumnos no quieren traducirse entre ellos?**

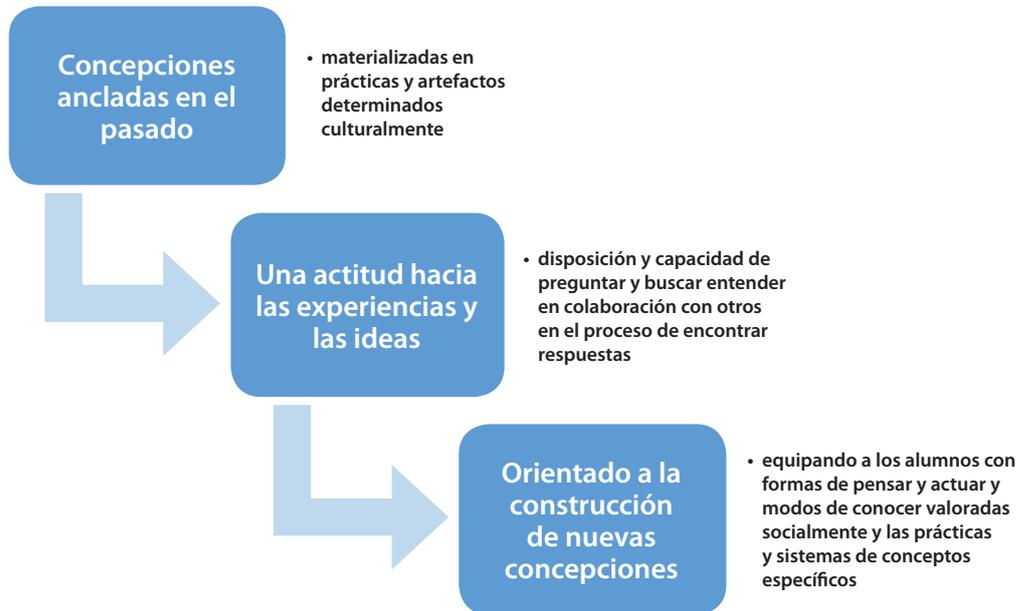
R: Una pregunta importante que debe hacerse como profesor es qué efecto tendrá la traducción sobre el alumno que la lleva a cabo y sobre el alumno cuyo trabajo se traduce. Esto dependerá de varios factores, como las relaciones de los alumnos entre sí, el sentimiento de identidad de los alumnos y como miembro de una clase, la confianza y las capacidades de los alumnos, las expectativas culturales de los alumnos sobre lo que significa ser alumno, qué tipo de día llevan, etc., etc. Le compete a usted supervisar todos estos aspectos en su propia clase.

Sin embargo, la investigación ROMtels demuestra que los alumnos se traducen entre sí y al profesor de buena gana cuando trabajan juntos y cuando el translanguaje se contempla como una experiencia de aprendizaje normal y útil. Además, el acto de traducir como parte del translanguaje parece apoyar la reflexión en voz alta, particularmente en términos de recordatorio de vocabulario (véase algunos ejemplos aquí: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translingüismo para el aprendizaje, traducción)).  ¡En efecto, por ello, merece la pena intentarlo!

**P: ¿Cómo voy a mantener la autoridad, y con ella un comportamiento controlado si no puedo entender todo lo que dicen los alumnos en clase?**

R: Es verdad que las relaciones de poder cambian, pero no a costa de la autoridad del profesor. De hecho, cuando se permite a los alumnos participar y alcanzar lo mejor de ellos y cuando un profesor reconoce la capacidad de translanguaje de los alumnos, es probable que se desarrolle un respeto mutuo, haciendo menos probable que el comportamiento del alumno sea problemático. Pero entendemos que, como profesores, con frecuencia concebimos nuestro papel como evaluador/controlador del conocimiento; por ello resulta difícil aceptar prácticas no controladas de una forma conocida.

La pedagogía del translingüismo se basa en un modelo sociocultural de un aula como una comunidad de investigación dialógica, a veces llamada también aprendizaje reflexivo o por indagación. De acuerdo con Wells (2003), la investigación o indagación no es un método de enseñanza, ni un conjunto genérico de procedimiento para llevar a cabo actividades. En lugar de ello, puede conceptualizarse como:



Adaptado de Wells, 2003: 121.

En efecto, crea una cultura en la que las actividades creadas importan por igual a profesores y alumnos (el o la pregunta/consulta/problema original puede venir del profesor o de los alumnos), en donde los profesores y alumnos son, al mismo tiempo, aprendices y expertos, y en donde equivocarse en el proceso de aprendizaje se contempla como normal y útil. En esta cultura, los alumnos se preguntan y responden entre sí y al profesor, y los alumnos tienen responsabilidad a la hora de adoptar líneas de investigación/indagación.

Vea algunos ejemplos de este método en acción:

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translingüismo para el aprendizaje). 

Por lo tanto, ahora nos encontramos listos para dar algunos pasos hacia la implantación de una pedagogía del translingüismo.

### 3.0 | Pasos de la práctica

#### 3.1 | Recopilar información precisa, significativa y útil sobre el terreno acerca de las prácticas idiomáticas y de translíngüismo de los alumnos

Los cambiantes aspectos de las prácticas de lengua plurilingüe se introdujeron en la sección 2.1. Aún tenemos que encontrar sistemas escolares que capten dichas complejidades. La mayoría de las escuelas captan parte de esta información cuando los alumnos se inscriben en la escuela y los padres rellenan un formulario.

Existen muchos motivos por los que esto puede no reflejar la realidad de la vida plurilingüe de los alumnos, por ejemplo :

- La comprensión de los padres de los objetivos de dichos formularios y la información recopilada: quizás crean que la escuela valora menos ciertos idiomas, o que la escuela prefiere alumnos cuyos padres hablan el idioma de la escuela en casa, o que se juzgará a los alumnos como menos capaces de entrar en la escuela y reconocen el empleo de otros idiomas. Pueden existir buenas razones para establecer estos juicios de valor basándonos en las malas experiencias previas con los formularios institucionales de educación, como los de escolarización, en otros países o en el país actual de residencia.
- Los padres pertenecientes a comunidades que se han enfrentado, o continúan haciéndolo a discriminación social o política pueden pensar que la información recopilada dará lugar a una discriminación en contra de sus hijos e hijas.
- Es posible que los padres crean que los niños únicamente deberían usar el idioma de la escuela mientras están en ella.
- Puede que a los padres les resulte difícil rellenar el formulario sin que se lo traduzcan.
- Los formularios quizás no reflejen por completo las prácticas lingüísticas y por ello incluyan información inexacta o como «otra».
- Algunos idiomas no tienen nombres cuya forma quede registrada de forma útil en un formulario escrito.

Los propios formularios, en términos de la información recopilada, pueden actuar para exacerbar estos temores. Por ejemplo, en

Inglaterra desde septiembre de 2017, todas las escuelas deben recopilar información sobre el país de nacimiento de los alumnos, su nacionalidad y nivel de competencia de inglés basado en 5 nuevos niveles ( consulte Schools Week, March, 2017). Esta política puede impedir a las escuelas recopilar información mejor ajustada a las experiencias reales de los alumnos fuera de la escuela, hacia un énfasis en la «competencia», lo que a su vez puede influir en la percepción de los padres de cualquier información que se le entregue a las escuelas.

El proyecto ROMtels está dirigido por los «Diez principios básicos comunes para la inclusión romaní» de la Comisión Europea ([http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2011\\_10\\_Common\\_Basic\\_Principles\\_Roma\\_Inclusion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2011_10_Common_Basic_Principles_Roma_Inclusion.pdf)), los cuales forman un elemento principal de las directrices éticas contenidas en el acuerdo de asociación. En el principio 1, una guía general, la cual insiste en que los proyectos no deben estar basados en concepciones previas, indica: «debe prestarse atención a los estudios y otras fuentes de información objetiva, deben realizarse visitas in situ y, lo mejor sería que los romanís participaran en el diseño, implantación o evaluación de las políticas y proyectos». Por ello, resulta importante no hacer suposiciones basadas en el conocimiento previo o estereotipos; asegurándose de que se recopila la información acerca del lengua de aquellos que asisten ahora a la escuela y haciéndoles totalmente partícipes de este proceso.

Por ello, reflexione sobre :

- Qué momento y cómo recopilar esta información. Podría ser mejor hacerlo después de haber desarrollado una relación de confianza recíproca con los padres y las comunidades. En ROMtels, observamos que los padres romanís con hijos más jóvenes reconocían su herencia cultural y lingüística en los formularios de inscripción del alumno después de que se hubiera iniciado el proyecto, mientras que no lo hicieron para sus hijos más mayores que ya estaban inscritos.
- Considere si un formulario escrito es la mejor forma de captar las complejidades idiomáticas y, si se emplea un formulario escrito, cómo podría mejorarse.

## Pruebas/herramientas de ROMtels

ROMtels quería ubicar los dialectos precisos de los alumnos romanís en todos los contextos. Descubrimos que:

- Existen muchos dialectos del romaní. (Consulte unas diapositivas sobre el desarrollo histórico del romaní desde sus inicios en la India en: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (CN6))
- El romaní tiende a reservarse para la comunicación solo con miembros de la familia o de la comunidad cercana en el hogar. En otros casos, hablan el idioma europeo compartido.
- Los romanís tienden a no atribuir un nombre a su idioma o dialecto, llamándolo romaní, rumano o zíngaro, u otras palabras que significan gitano o de herencia gitana.
- Actualmente no existe una versión normalizada del romaní que se utilice para la escritura en los diferentes países y continentes. Aquellos padres y niños romanís que se ofrecieron a escribir su dialecto, lo hicieron usando la ortografía de su idioma europeo. Así, si procedían de la República de Eslovaquia su romaní escrito tomaba las características del eslovaco, y si procedían de Rumanía, parecía rumano.
- Los niños habían pasado por diferentes experiencias con el romaní en casa, de forma que las prácticas de translíngüismo eran bastante variadas. Por ejemplo, los padres romanís eslovacos de Newcastle, RU, nos contaron la experiencia de sus hijos:
  - «fluidez» en romaní, no mucho eslovaco en casa
  - principalmente eslovaco, algunas palabras en romaní del hogar (eslovaco y romaní en una forma translenguada)
  - principalmente eslovaco, algunas palabras de romaní aprendidas de otros niños (no de los padres)
  - eslovaco fluido, entendimiento de algo de romaní, pero sin que se hable en casa
  - mezcla de eslovaco y romaní en casa
  - mezcla de checo, eslovaco y romaní en casa.

Dada esta complejidad, quisimos identificar los dialectos concretos y con la ayuda de la fantástica base de datos desarrollada por los académicos de la Universidad de Manchester (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>),

desarrollamos el siguiente proceso. Este puede resultar de utilidad como guía para trabajar con otros grupos de idiomas, utilizando medios digitales alternativos.

**TENGA en cuenta que esta guía debe usarse conjuntamente con el Manual 3 de ROMtels, concretamente con la sección 4, que incluye un relato completo de este proceso.**

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>. 

Antes de reunirnos con los padres:

1. De antemano, identificamos algunas palabras clave en la base de datos y creamos una hoja de registro simple que incluía el número de la palabra/frase en la base de datos para acceder con facilidad a posteriori. Si no realiza este paso, puede acabar recogiendo palabras que no pueda identificar como de un dialecto concreto. Vea los vídeos en francés de los padres que participaron en esta actividad en: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translíngüismo para el aprendizaje: activación del conocimiento previo FP 1-4). 
2. Localizamos a alguien en la comunidad (o que ya trabaje en la escuela) que pueda hacer de intérprete entre los idiomas europeos de las familias y el inglés. Si puede encontrar a alguien que haga esto y que comparta su dialecto romaní, incluso mejor, pero ¡esto puede resultar complicado en un primer momento!

Luego con la ayuda de los padres:

1. Localizamos el país de origen de los padres
2. Localizamos la región según los registros de la base de datos de Manchester (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/rms/>). Si no era posible hacerlo, saltábamos este paso
3. Probamos algunas de las palabras de la base de datos dentro de ese país (y región), filtrando para ese dialecto y luego abriendo el archivo sonoro. Probablemente tendrá que reproducirlo varias veces.
4. Si esto no funciona, inténtelo con un país cercano y comience de nuevo.

Si quiere ver el aspecto de este proceso en acción y la reacción de los padres, vea <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translíngüismo para el aprendizaje: activación del conocimiento previo). 





### 3.2 | Dotación de recursos

En este documento orientativo no asumimos que los propios profesores sean plurilingüe, e incluso aunque lo fueran, es improbable que compartan las diversas y variadas prácticas del lenguaje de todos sus alumnos en los contextos europeos. Para dotar de recursos el translanguaje en los lugares en los que los profesores comparten los idiomas de los alumnos, consulte Celic and Seltzer (2011) <sup>i</sup> para obtener una guía completa al respecto. Sin embargo, proponemos que cualquier profesor *pueda* participar en la pedagogía del translanguaje. Para concebir cómo hacerlo de forma efectiva hemos desarrollado un modelo conceptual de los niveles de compromiso posible con una pedagogía del translanguaje, en el cual se tienen en cuenta cada uno de los siguientes elementos.



**Permiso:** se trata de la base sobre la que descansan el resto de niveles. El profesorado debe permitir el translanguaje en el aula. Los alumnos deben ver el uso de los idiomas natales como un suceso normal cotidiano en el proceso de aprendizaje. Sus idiomas deben percibirse como herramientas semióticas valiosas. Los profesores pueden hacerlo si:

- muestran su propia experiencia de translanguaje (incluso aunque no sean los mismos idiomas que los de sus alumnos), o, en caso de ser monolingües, comienzan a aprender algunas palabras y frases en los idiomas de los alumnos para demostrar el valor que se les dan a estos
- fomentan el uso básico de los idiomas de los alumnos, por ejemplo, respondiendo al registro en diferentes idiomas
- esperan y aceptan que los alumnos hablen entre sí en diferentes idiomas cuando participen en una actividad de aprendizaje y al presentar y registrar algunos de los trabajos
- se colocan señales en el aula en diferentes idiomas (aunque no representen todos los idiomas de los alumnos)

**Motivación:** esta es la siguiente etapa para los profesores que proporcionan un estímulo positivo para el translanguaje de los alumnos, elogiando el trabajo que se presenta en diferentes idiomas y mostrándolo ante la clase como algo apropiado. El profesor también puede proporcionar recursos adicionales al aula, como material de lectura bilingüe (véase por ejemplo, <http://uk.mantralingua.com/> <sup>i</sup>), o algunas etiquetas en varios idiomas. Consulte también <http://maledive.ecml.at/>

**Capacitación:** esto describe la pedagogía del translenguaje más participativa, en la que no se trata solo de aceptar y promover el translenguaje según lo indicado anteriormente, sino de reflexionar con mayor profundidad acerca de cómo el translenguaje puede favorecer el aprendizaje de los alumnos en términos de conocimiento y entendimiento de la asignatura y hacerlo de forma consistente. El profesorado considerará:

- **Cómo agrupar a los alumnos para permitir el translenguaje para el aprendizaje (desde parejas hasta grupos pequeños) ?**

Existen varias formas de agrupar a los alumnos, incluido por afinidad, mezcla aleatoria, mezcla dirigida y por supuesto, por «capacidad» (aunque esta sea construida). Para permitir el translenguaje, los profesores necesitan reflexionar acerca del lenguaje. Entre las ideas que han usado algunos profesores nos encontramos: grupo de todos los del mismo idioma, grupos con idiomas mezclados pero con al menos dos alumnos que hablen un idioma compartido, grupos con idiomas mezclados en los que los alumnos comparten idiomas similares (por ejemplo, checo y eslovaco); una triada en la que los alumnos comparten el mismo idioma, pero un alumno tiene más experiencia en el idioma de la escuela para proporcionar modelos del lenguaje de dicho idioma. Recuerde que aunque los alumnos compartan idiomas no significa necesariamente que sean buenos amigos o que trabajen bien juntos.

Hemos encontrado en ROMtels que los alumnos crean andamiajes entre ellos en los diferentes idiomas y traducen con facilidad para sus profesores (véanse vídeos de ejemplo <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>); parece un deseo natural para el alumno que quiere compartir su opinión con el máximo número de personas posible. A veces esta traducción actúa también como apoyo para pensar contra lo que están luchando. Los investigadores han llamado a esta tendencia «translenguaje natural» (Williams 2012), o «translenguaje dirigido por el alumno» (Lewis y cols., 2012). ☀

- **Qué tipo de actividad grupal fomentará la reflexión en voz alta conjunta a través de la conversación exploratoria**

Existen numerosas fuentes de actividades útiles para fomentar la conversación exploratoria en el aprendizaje colaborativo, véase por ejemplo la exhaustiva guía del aprendizaje basado en proyectos «Work that matters» (2012); y en términos de translenguaje – Learning to Learn in a second language (Gibbons, 1993) continúa siendo una fantástica guía; además de la guía más reciente a la pedagogía del translenguaje (Celic and Seltzer, 2011) **i**.

El proyecto ROMtels ha creado tres fuentes principales de actividades con todos los recursos disponibles gratuitamente y puestos a disposición en el sitio web del proyecto:

- 4 encuestas, incluido todo el material videográfico con personajes que hablan en 3 dialectos romanés en forma translenguada con eslovaco y rumano <https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> (Vídeos de consulta WG3.6) **i**. 2 encuestas son investigaciones

históricas, 1 es ciencia y 1 se ocupa del tránsito de primaria a secundaria en la escuela. Estas son para aulas de inglés, pero también hemos creado una guía sobre cómo realizar estas encuestas/consultas y cómo realizar vídeos bilingües. Dispone de un asistente para ayudarle a unir aplicaciones y vídeos para formar su propia encuesta. Puede usar las encuestas en diferentes formularios, por ejemplo, una encuesta completa para un espacio inmersivo según lo ya diseñado por ROMtels, o solo los vídeos de personajes, que pueden verse en cualquier ordenador del aula. Las encuestas también



Grupo de idioma mixto de alumnos de 2º año, incluidos tres alumnos romanés eslovacos que reconocieron su propio idioma.



incluyen un diccionario interactivo (palabras, imágenes y archivos sonoros en inglés, romaní eslovaco oriental/eslovaco), que puede personalizarse manualmente (**las instrucciones para ello se encuentran en <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T5)** ) , así como una línea temporal histórica interactiva (que no es personalizable pero que se ha diseñado para que no sea eurocéntrica).

- Un conjunto de aplicaciones totalmente personalizables para adaptarse a cualquier materia o problema que funcionan en cualquier dispositivo Microsoft con pantalla táctil (ni en Apple, ni en Android). Entre ellos se incluyen diagramas de clasificación tales como un diagrama de Venn, así como una actividad de detección de diferencias.



Para ver una guía de todas las

aplicaciones, vaya a [http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/\(T4\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/(T4)).

Dispone de un asistente para ayudarle a personalizar las aplicaciones en:

[https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/\(T1\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/(T1)). 

Piense en cómo podría usar estas actividades para los grupos. Por ejemplo, si observa que los alumnos necesitan aprender la diferencia entre los verbos regulares e irregulares, podría pedir al grupo que clasificara las tarjetas en un diagrama de Carroll de verbos regulares e irregulares. Los grupos debatirían sobre cada tarjeta al colocar el verbo en formas de oraciones diferentes.



O si quiere que los alumnos piensen en las diferencias entre los hábitats animales, podría cargar las imágenes de dos hábitats diferentes en la aplicación de encuentra las diferencias.

Estas imágenes podrían verse también en una pantalla mayor junto con el pequeño dispositivo que ejecute la aplicación.

- Una serie de pasos para una encuesta en un museo de Francia en donde los alumnos se preparan, luego visitan un museo local con tabletas para analizar varias pinturas, posteriormente trabajan con sus padres para redactar placas para el museo en su idioma romaní, o en otros idiomas que conozcan o estén aprendiendo (rumano y francés), basándose en los análisis de las pinturas). Esto les permite mejorar el uso del género discursivo «descriptivo» en francés. Posteriormente debaten una película creada sobre esta experiencia. En esta actividad, no solo necesitan encontrar formas de describir una obra de arte y expresar reacciones emocionales ante la obra (cuyo proceso se desarrolla aprovechando el translíngüismo), sino que desarrollan competencias desde el discurso dual al monologal, siendo capaces al final de guiar a sus compañeros y padres/adultos en el museo. Lo hacen sabiendo que su idioma será ahora parte del museo, como un idioma vivo y actual, tan respetable como cualquier otro. El museo pertenece ahora a su comunidad tanto como a cualquier otra.



Para ver los detalles completos de la planificación, vaya a <https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> (WG 3.9), y para ver la película creada sobre las experiencias, visite <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translíngüismo y afecto: Long) 

- **Qué tipo de exigencias idiomáticas tienen los alumnos para las diferentes asignaturas y por lo tanto, qué recursos de translenguaje proporcionarían el andamiaje de apoyo si fuera necesario**

Cada asignatura tiene sus propias exigencias idiomáticas y estas pueden ser diferentes en cada cultura. El lenguaje que usamos para hablar de y registrar ciencia parece bastante diferente al usado para la poesía, por ejemplo. Existen ejemplos muy útiles de estas exigencias y de los marcos de trabajo de apoyo en el sitio web de Naldic en: <https://www.naldic.org.uk/eal-teaching-and-learning/outline-guidance/planning/> 

Aquí tiene un ejemplo de reflexión sobre el lenguaje empleado en un tema en ciencias de Pauline Gibbons (1997)

| TEMA           | ACTIVIDADES  | FUNCIONES DEL IDIOMA                          | ESTRUCTURAS DEL IDIOMA  | VOCABULARIO  |
|----------------|--|---|---|--|
| Claro y oscuro | Mirar objetos a través de celofán de colores para ver si cambia el color | describir<br><br>comparar<br><br>informar     | ¿De qué color es la cesta?...<br>¿Qué color toma?...<br>Pasa a ser...<br>Miré las tijeras...<br>Miré a través del celofán...<br>Parecen verdes.<br>Uso de las preposiciones: junto a, sobre, a través, debajo | celofán<br>rojo<br>azul<br>verde<br>negro<br>amarillo<br>naranja<br>tijeras<br>regla<br>bote<br>papel<br>cesta |
| ↑<br>El tema   | ↑<br>incluye estas actividades   | ↑<br>que requieren estas funciones del idioma | ↑<br>que se modelarán usando este idioma  |  |

Los andamiajes de apoyo al translenguaje en áreas temáticas podrían incluir actividades tales como las aplicaciones desarrolladas en ROMtels que pueden verse en: [https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/\(T1\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/(T1)), o marcos de escritura, u organizadores visuales y gráficos clave (véase <https://eal.britishcouncil.org/teachers/great-ideas-graphic-organisers/>) 

- **Qué expectativas tener en términos de trabajo de reordenación: proceso y producto acabado**

Lo primero a tener en cuenta es si piensa en expectativas del trabajo llevado a cabo durante el proceso conjunto de resolución de problemas, o en el resultado del mismo. A su vez, esto puede depender de si el problema, la investigación o la encuesta es una actividad puntual, o si abarca varios días o incluso semanas, como en las encuestas de ROMtels. Recomendamos encarecidamente que se lleven a cabo grabaciones del trabajo realizado durante el proceso de la encuesta en cualquier forma de translenguaje que los alumnos encuentren útil durante el trabajo de investigación real. El profesor conjuntamente con los alumnos puede entonces decidir qué aspecto tiene el producto final. Si un alumno no conoce el idioma de la escuela, pero dominan algún otro idioma, sería bastante apropiado que grabara y presentara el trabajo en el idioma que domina. Las preguntas sobre la traducción de este trabajo pueden verse en la sección 2, página 11. En el proyecto



Dibujo de casas de niños de segundo año construidas demasiado cerca entre sí como prueba para resolver el problema de por qué el Gran incendio de Tyneside se propagó tan rápido

ROMtels, tras muchas semanas de trabajar en las encuestas, los alumnos pusieron en común todas las pruebas y resultados y las presentaron a toda la clase en inglés, con apoyo de traducción de sus compañeros y del profesor, si era necesario.

ABAJO  
Notas en inglés y romaní eslovaco oriental de un niño de 5º año resolviendo el problema de qué es el artefacto roto



ROMtels también ha concebido una serie de herramientas digitales que se usan en una superficie interactiva y que ayudan a los alumnos a registrar los resultados durante el translingüismo para el aprendizaje (consulte la sección de Introducción y <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> ). Están diseñadas para ser multimodales: pictográficas, escritas y orales. ¡Todo lo que necesitan los alumnos es su propia voz, los dedos y unos a otros! Se dispone de una cámara, un micrófono, tarjetas, cuaderno de notas y un bloc de dibujo a color (con una gama completa de colores que representen los diferentes tonos de piel). Sin embargo, cabe mencionar que algunos alumnos fueron reacios a realizar grabaciones en ninguno de los modos y en ningún idioma. En este vídeo puede ver cómo un alumno que había participado y hablado en alto acerca de un aspecto del problema se cierra cuando se le pide que lo grabe en audio <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translingüismo natural, Yr2V5). 



#### ■ La provisión de actividades y recursos de aprendizaje plurilingües

Muchas de las actividades anteriores requieren de translingüismo colaborativo en el que los alumnos son un recurso los unos para los otros. Sin embargo, quizás quiera considerar la presentación de recursos plurilingües. Hoy en día existen muchas opciones para hacerlo electrónicamente usando internet y empresas que se especializan en la preparación de dichos materiales (consulte el recuadro informativo de la derecha). Sin embargo, estos recursos pueden variar en calidad y coherencia, no siempre están disponibles en todos los idiomas y, dado la probable complejidad de las prácticas de translingüismo de los alumnos, quizás quiera considerar la elaboración de algunos recursos usted mismo junto con los padres (como en el manual 3 de ROMtels en: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> ). Muchos profesores han intentado esto a lo largo de los años con gran éxito, pero también hay algunos escollos que hay que conocer y evitar, o al menos, aprender de ellos. Dos aspectos familiares a tener en cuenta son:

- Las tensiones políticas entre las comunidades que comparten idiomas: algunos padres quizás no quieran de ningún manera que otros padres se involucren en la educación de sus hijos.
- Distinciones del idioma: tenga en cuenta que algunos padres pueden usar una forma normalizada de un idioma inaccesible para algunos alumnos.

#### ■ Utilizar las comparaciones de idiomas

Explorar el uso de los idiomas de los alumnos en la práctica llevará a comparar los idiomas/normas que coexisten en el aula. Las actividades de muestra llamadas «Comparemos nuestros idiomas» están propuestas como medio de movilizar los idiomas de los alumnos como recursos para apoyar el desarrollo de su competencia en el idioma de escolarización (consulte la tabla de la página 22). El debate en clase y la interacción en los idiomas y culturas lleva a la construcción conjunta de conocimiento y habilidades. Resulta difícil interactuar en un idioma cuando uno acaba de empezar a aprenderlo, pero uno puede escuchar la interacción de los demás tal como

 Los recursos plurilingües incluyen: los ya publicados, esto es los diccionarios bilingües y los libros de lectura duales, algunos con lápices parlantes (p. ej. <http://uk.mantralingua.com>); los recopilados por los profesores y presentados en los sitios web, p. ej. SparkleBox (¡aunque miren los idiomas elegidos aquí!) (<http://www.sparklebox.co.uk/languages/#.WNFMdcKsk2w>); otros sitios web de escuelas concretas o autoridades o consejos educativos (p. ej., <http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/> O <http://www.fairfields.hants.sch.uk/network-eal/eal-resources/>); sitios web como <http://www.emasUK.com> que resultan caros pero que proporcionan traducción inmediata en algunos idiomas útiles presentes en el aula.

hacen los niños que aprenden su idioma natal antes de que comiencen a hablar. Interactuar no es sinónimo de hablar.

La comparación de idiomas puede ayudar a desarrollar la conciencia de que el alumno no está cometiendo «errores» de interlengua, sino que lo toman como un activo para avanzar en el desarrollo de sus competencias. Las actividades que implican una comparación son interculturales, ya que uno no puede evitar hacer comparaciones con la experiencia anterior propia cuando se enfrenta a un nuevo idioma/normas y cultura. La palabra «comparación» puede resultar confusa ya que puede implicar jerarquía. Debería entenderse que «comparar» es un pretexto para crear vínculos entre los idiomas, para usar los idiomas natales como recursos. Esta perspectiva de comparación siempre se ha practicado en lo que respecta al aprendizaje de idiomas.

Estas actividades pueden emplearse con cualquier alumno, cualesquiera que sean los idiomas que hablan y sea cual sea su nivel de francés/idioma de escolarización. Por ejemplo, los profesores pueden trabajar sobre sonidos con los alumnos recién llegados a Francia y luego pasar al vocabulario y la sintaxis. No se excluye el proceso de escritura, pueden hacerse comparaciones entre diferentes sistemas de escritura, el uso de la gramática, etc. Como apoyo de esto, consulte el DVD *Let's compare our languages* (Auger, 2005), y el libro con actividades del profesor que lo acompaña: [http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/livret\\_-\\_comparonsnoslangues.pdf](http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/livret_-_comparonsnoslangues.pdf) 

También se dispone de vídeos que ejemplifican este proceso y que están disponibles en nuestro sitio web: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Vídeos adicionales). 

## Sugerencias de actividades para «comparación de idiomas»

| Nivel lingüístico           | Actividades centradas en   | Objetivo  | Posibles preguntas a los alumnos  |
|-----------------------------|--|---|---|
| <b>Nivel fonético</b>       | Sonidos  | Desarrollar conocimiento de los filtros sonoros   | Los alumnos pueden escuchar e intentar repetir varias interpretaciones de sonidos animales, sonidos de máquinas, expresiones de dolor, alegría, etc. en idiomas que resulten conocidos para la clase.<br><br>¿Qué sonido hace un caballo, un tren, o alguien que se ha hecho daño? En francés, ¿en algún otro idioma que conozcas? ¿Puedes identificar características comunes? ¿Por qué son diferentes estos sonidos en distintos idiomas? |
|                             | vocales<br>(a/e/é/è/in/on/en/u/ou)   | Variabilidad del sistema vocálico   | ¿Cuántas vocales existen en francés (o en otro idioma mayoritario)? ¿Y cuántas vocales hay en tu(s) idioma(s) natal(es)? ¿Tienen sonidos vocálicos en común? ¿Estas diferencias existen entre el idioma hablado y escrito? ¿Cuáles son y por qué existen?   |
|                             | La consonantes   | Variabilidad del sistema consonántico   | Como antes + distinción entre consonantes sonoras y sordas  |
| <b>Sistema de escritura</b> | Relación entre los sonidos y las letras  | Variación   | ¿Cómo podemos escribir el sonido «o» en francés ( <i>beau, botte, bateau...</i> ), «en» ( <i>sang, lent...</i> ) etc.?<br><br>En tus idiomas natales, ¿existe esta variación escrita?   |
|                             | Direccionalidad (izquierda a derecha, derecha a izquierda, arriba abajo, etc.) | Variabilidad  | ¿En qué sentido abres un libro escrito en tus idiomas natales? ¿Por qué?  |
|                             | Letras   | Variabilidad en el número de letras empleadas en los diferentes idiomas, papel de las mayúsculas y minúsculas, redundancias | Compara las letras del alfabeto francés con las de los alfabetos de otros idiomas que conoces. Intenta nombrar las letras del alfabeto en francés y en otros idiomas que conozcan los miembros de la clase. ¿Algunas letras son redundantes en el sentido de que no se pronuncian? ¿Cuándo se usan mayúsculas en francés? ¿Y cuándo se usan en tus idiomas maternos? ¿Cuáles son los motivos para usar mayúsculas?                          |
|                             | Acentuación  | Opcional en función de los idiomas implicados, expresados con diferentes marcas   | ¿Cuántos tipos de acentos hay en francés? ¿Y en otros idiomas que conozcas? ¿Cuál es el objetivo de usar acentos? ¿Podemos oír el mismo sonido sin acentos?<br><br>Por ejemplo: <i>raie/ré/revoir/rêve/rêche</i>  |
|                             | Puntuación   | Variabilidad  | ¿Cómo se utiliza la puntuación en francés? ¿Y cómo se utiliza en tu L1? ¿Qué significa?<br><br>¿Y en el discurso oral? ¿Cómo podemos hacerlo?   |
| <b>Paralingüística</b>      | Entonación   | Valores de entonación   | Escucha los ejemplos (audio/vídeo), presta atención a cómo las voces suben y bajan. ¿Tiene la entonación el mismo valor en todos los idiomas que conoces? ¿Por qué/por qué no?  |

*Paralingüística continúa en la página siguiente...*

|                                   |  |   |   |
|-----------------------------------|--|---|---|
| Paralingüística<br>(continuación) | Relación entre entonación y sintaxis                                     | Posibles redundancias y noción de registro idiomático                                 | Considere:<br><i>Tu pars?</i><br><i>Est-ce que tu pars?</i><br><i>Pars-tu?</i><br>Pon en orden, comenzando por el más informal y terminando con el más formal, explicando cuál podría usar quién y cuándo. ¿Puedes dar ejemplos parecidos en otros idiomas?   |
| <b>Sintaxis</b>                   | Orden de las palabras  | Desarrollar conocimiento del orden de las palabras                                    | Considere:<br><i>Je lis un livre</i><br>Ordenar = sujeto, verbo, objeto<br>¿Los otros idiomas que conoces respetan el mismo orden (por ejemplo, en español el pronombre sujeto es opcional, en alemán, el verbo se encuentra en segunda posición en las frases principales, etc.)? ¿Cómo se forman las preguntas (en francés depende de la intención pragmática del hablante)?  |
| <b>Vocabulario</b>                |  | Diferencias en la visión del mundo  | ¿Qué tipo de objetos (en la casa, en la cocina, por ejemplo) existen en otros países en los que has vivido y no en Francia? ¿Cómo traduces los nombres de estos objetos al francés? (La mayoría de las veces no hay traducción, la palabra se presta directamente de la lengua materna: <i>tajine</i> , por ejemplo. Si uno quiere traducir, usaría una paráfrasis en lugar de una palabra).<br>¿Qué objetos existen en Francia y no en otros países que conoces? ¿Cómo puedes referirte a ellos en tu L1?  |
|                                   | Préstamos  | Evidencia de contactos, relaciones, historia común                                    | ¿Qué palabras de tu L1 existen en francés (o el idioma de la mayoría si no es el francés)? Por ejemplo, las siguientes palabras árabes existen en francés: <i>toubib</i> , <i>bazar</i> , <i>kawa</i> , <i>souk</i> . ¿Existen palabras francesas en tu L1? ¿A qué dominio hacen referencia (comida, casa, etc.)? ¿Cree que tus idiomas maternos han tomado prestada estas palabras?  |
|                                   | Palabras con significado cultural compartido<br><br>(cf. Galisson, 1991) | Vocabulario específico de una cultura (por ejemplo, platos de pescado, Navidad, etc.) | Asocie ciudades, regiones y tradiciones a palabras específicas: <i>bouillabaisse</i> en Marsella, <i>camembert</i> en Normandía, mostaza en Dijon, etc.<br>(Haga lo mismo para los otros idiomas presentes en el aula)<br>Asocie animales con sus supuestas cualidades:<br><i>Malin comme un singe/Listo como un mono.</i><br>Haga ver que estas cualidades varían de un idioma a otro.<br>Asocie eventos con objetos culturales en francés:<br>Navidad: pino, Papá Noel, decoraciones, etc.<br>Bodas: arroz, iglesia, blanco, etc.<br>Cumpleaños: pastel, velas, etc.<br>(Haga lo mismo para los otros idiomas presentes en el aula y haga que se percaten que, en cada idioma la realidad se concibe de forma diferente). |

|                           |  |  |   |
|---------------------------|--|--|---|
| <b>Sistema verbal</b>     | Tiempos  | Diferentes marcadores: en los diferentes idiomas los tiempos verbales pueden marcarse mediante desinencias (o no), o al retirar el infinitivo (o no)                               | Ponga ejemplos y compare las L1 de los alumnos con el francés (o el idioma de la mayoría si no es el francés).<br><br>¿Cómo marcas el infinitivo? ¿Cuál es su objetivo?<br>¿Cómo conjugas los verbos en los diferentes idiomas que conoces? ¿Cuál es el objetivo de conjugar los verbos?  |
|                           | Tiempo verbal y tiempo horario                               | Variabilidad en las concepciones de tiempo horario y su relación con los tiempos verbales  | Considere:<br><br><i>Quand j'étais petit j'allais prêcher à la rivière.</i><br><i>Hier, j'ai pêché à la rivière.</i><br><br>El francés dispone de dos formas muy diferentes de referirse a acciones pasadas. ¿Es igual en los otros idiomas que conoces?  |
| <b>Mímica y gestos</b>    | El cuerpo y el habla   | Variabilidad de gestos:<br><br>el mismo gesto puede significar cosas diferentes en distintos idiomas, los idiomas pueden usar diferentes gestos para conferir el mismo significado | ¿Tienen los gestos el mismo significado en los distintos idiomas presentes en el aula?<br><br>¿Existen gestos en tu L1 que no existen en francés?<br><br>¿Cuándo besas en Francia (hombre/hombre, hombre/mujer, mujer/mujer)? ¿Cuántos os besáis? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?<br><br>¿Cuándo os dais la mano? ¿Cómo se hace en otros idiomas que conoces? ¿Puedes explicar las similitudes y las diferencias?                            |
| <b>Interacción verbal</b> | Reflexionar sobre cómo tratar con las interacciones rituales | Variabilidad al tratar con las rutinas habladas  | Por ejemplo, a partir de ejemplos en vídeo  |
|                           | Discurso de iniciación                                       | Varias formas de tomar el turno para hablar  | De acuerdo con la posición social y estatus del participante. ¿Cómo tomas el turno (por ejemplo, al iniciar una conversación)? ¿Usas tu o usted? ¿Existe esta distinción en otros idiomas que conozcas? ¿Para qué sirve?  |
|                           | Asuntos  | Variabilidad   | Tenga en cuenta que algunos asuntos deben tratarse con cuidado. En Francia se incluye en estos temas el salario y la edad (especialmente para las mujeres). ¿Qué asuntos deben tratarse con cuidado en otros contextos? ¿Por qué?   |
|                           | Actos de conversación y relaciones entre interlocutores      | Variabilidad en función del contexto social  | Considere algunos actos de conversación («preguntar», «rehusar», etc.) e intente clasificarlos de acuerdo con la formalidad o informalidad de la situación:<br><br>Por ejemplo, ¿cómo puedes expresar desaprobación con lo que se acaba de decir? Algunos ejemplos: “¿Comentarios?/ ¿perdón? ¿(me) disculpa? Non (no) !, Ts-Ts, Ce n'est comme ça qu'on dit etc. / no puede(s) decir eso”. Aporte ejemplos de otras situaciones/idiomas |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Comunicación no verbal</b>                | Relación con el tiempo                              | Las sociedades tienden a ser más o menos monocrónicas o policrónicas   | <p>Encuentre proverbios que expresen la noción de tiempo en francés y los otros idiomas que conoces. ¿Qué puedes concluir acerca de la percepción del tiempo?</p> <p>Por ejemplo, compara <i>ne pas remettre à demain ce que l'on peut faire aujourd'hui</i> /no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy con <i>avec le temps tout s'en va/cómo vuela el tiempo</i>.</p>  |
| <i>Comunicación no verbal (continuación)</i> | Espacio   | Espacio privado frente a espacio público   | <p>En Francia, ¿qué hace la gente para mostrar que su casa es un espacio privado?</p> <p>Ponen una valla o un aviso: «cuidado con el perro», «propiedad privada», «no pasar». ¿Y qué pasa en otros contextos que conoces? No es que no haya señales privadas en los EE. UU. ¡sino que el uso de armas está permitido!</p> <p>¿Cómo hace cola la gente? ¿La calle pertenece a alguien? ¿Qué está permitido hacerse en la calle? ¿Y qué no? ¿Por qué? Diferentes normas en función del contexto, incluso en el mismo país (tenga cuidado de evitar los estereotipos)</p>  |
| <b>Costumbres y prácticas</b>                | Prácticas en función de la situación                | Normas sociales (evitar estereotipo de comportamiento: el objetivo no es crear una guía para un buen comportamiento) | <p>¿Cómo sueles actuar en tales situaciones en Francia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Saludas o no al entrar en una habitación?</li> <li>- ¿Abres un regalo delante de la persona que te lo acaba de dar?</li> <li>- ¿Dices lo que has pagado por el regalo que le ofreces?</li> <li>- Si eres hombre, ¿le abres la puerta a una mujer?</li> <li>- ¿Te dejas puesto el gorro o sombrero en el interior de los edificios?</li> <li>- ¿Puedes señalar con el dedo a alguien?</li> <li>- ¿Puedes llegar tarde a una cita? Y ¿qué significa llegar tarde? ¿de cuánto tiempo hablamos?</li> <li>- ¿Puedes tocar a otras personas (por qué, cómo, con qué propósito)?</li> <li>- ¿Puedes fumar (dónde y cuándo)?</li> <li>- ¿A qué hora puedes llamar por teléfono a alguien?</li> </ul> <p>Todo depende de la situación, sin estereotipos. ¿Y qué ocurre en otras situaciones e idiomas?</p> |
| <b>Prácticas sociales y comunicativas</b>    | Respetar los valores asociados con asuntos sociales | Variabilidad de acuerdo con los contextos sociohistóricos y geográficos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idiomas: Francés/ idioma principal y otros idiomas (valores asociados, relaciones de poder)</li> <li>- Universalidad y especificidades en los diferentes países, regiones, etc.: relación con el trabajo, la familia, la pareja, la educación, la escuela, la sanidad, etc.</li> </ul>   |

### 3.3) Evaluación de la práctica

Esta sección realmente sirve para recordarle que evalúe todas las ideas y prácticas anteriores a medida que aprende a adoptar una pedagogía del translenguaje. Cada contexto de enseñanza es único y es cosa suya determinar cómo aplicar en su propio contexto los principios para la práctica junto con los ejemplos proporcionados en este documento. Por lo tanto, para hacerlo con eficacia debe evaluar la práctica. Al hacerlo, le pedimos que recuerde que los cambios de esta naturaleza llevan su tiempo. Si está en una escuela en la que jamás se ha permitido, ya no digamos animado, a que los alumnos usen sus idiomas natales en la escuela, se tardará un tiempo en establecer este aspecto como permisible y útil. Quizás tenga que convencer también a los padres del valor de esta pedagogía. Una forma que podría resultar útil es considerar la relación entre la teoría y los principios y su práctica.



La teoría y principios para la práctica proporcionan pruebas que nos ayudan a diseñar la práctica y se reflejan en ella; mientras que la práctica nos ayuda a detallar la teoría, modificando nuestros conocimientos. Esto no siempre, ni necesariamente, es un proceso sencillo, ya que surgen tensiones y contradicciones, lo que pone trabas a la comprensión de la situación. La confusión (disonancia cognitiva) es buena y un paso útil en el camino hacia un translenguaje eficaz para el aprendizaje.

Por supuesto todo esto tiene lugar dentro de la estructura de la visión y ética de su escuela, así como de la estructura política más amplia de la política educativa. Este documento también pretende apoyarle, si fuera necesario, a la hora de desafiar las barreras estructurales al proporcionarle acceso a pruebas y resultados teóricos y de la investigación. Pero recuerde, una reflexión crítica o realizar una crítica, no es lo mismo que ser crítico con la práctica de otros. Si necesita un mecanismo más estructurado para la crítica de prácticas del personal, encontrará ejemplos útiles para protocolos de crítica en «Work that Matters» (2012).

Le deseamos lo mejor con su aventura  
y le animamos a que nos cuente cómo  
ha sido en el sitio web de ROMtels.

<http://research.ncl.ac.uk/romtels/contact/>

## Bibliografía

- Auger N. 2005, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique, 15 pages.  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_ZiBiAoMTBo](https://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo)
- Auger N. et Sauvage J. (2009) « Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle », *Les Cahiers Pédagogiques, Enfants d'ailleurs, élèves en France*, n°473, R. Guyon (dir.), Paris, Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques, pp. 44-45.
- Barradas, O. (2000). 'Now you see them, now you don't': Portuguese Students, Social Inclusion and Academic Achievement. *Goldsmiths Journal of Education*, 3(1), pp. 2-13.
- Barradas, O. (2004). *Portuguese students in London schools: Patterns of participation in community language classes and patterns of educational achievement* (Doctoral dissertation). Goldsmiths College, University of London, London.
- Baetens Beardsmore, H. 2003 Who's Afraid of Bilingualism? In De Waele, J-M., Housen, A. & Li Wei (eds) *Bilingualism - Beyond Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 10-27.
- Burgess, A. and Gore, L. (1990) The move from withdrawal ESL teaching to mainstream activities is necessary, possible and worthwhile. In Levine, J. (ed.) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*. Basingstoke: Falmer Press, pp. 70-82.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York, NY: CUNY-NYSIEB.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Publié aussi dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 1999.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for teaching and learning. *The Modern Language Journal*, 94(1), pp. 103–115.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student: Fact and friction. In Garcia, G. (ed.) *English learners: Reaching the highest level of English literacy*. Newark, DE: International Reading Association, pp.2-23.
- Fabbro, F. (2001). The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*, 79, pp. 211-222.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the U.S. In Conteh, J. and Meier, G. (eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 258-277.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, England: Palgrave Pivot.
- García, O. and Sylan, C. E. (2011), Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95, pp. 385–400.
- Gibbons P (1993) *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth: Heinemann
- Gibbons, P. (1997) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann
- Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation*, 18(7), pp. 655-670.

Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mohanty, A.K. (2006). Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: Mother tongue or other tongue? In Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzman, M.E. (2006), *Imagining Multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, pp.262-283.

Perani, D. Paulesu E, Galles NS, Dupoux E, Dehaene S, Bettinardi V, Cappa SF, Fazio F, and Mehler J. (1998) The Bilingual Brain. Proficiency and Age of Acquisition of the Second Language. *Brain*, 121, pp. 1841-1852.

Schools Week, March 2017

Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters

Smith H. (2006) Playing to learn: A qualitative analysis of bilingual pupil-pupil talk during board game play. *Language and Education*, 20(5), pp. 415-437.

Smith HJ. (2007) The social and private worlds of speech: Speech for inter- and intramental activity. *Modern Language Journal*, 91(3), pp. 341-356.

Sneddon, R. (2000) Language and Literacy: Children's Experiences in Multilingual environments. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(4), pp. 265-282.

Sneddon, R. (2008) Magda and Albana: Learning to Read with Dual Language Books *Language and Education*. 22(2), pp. 137-154.

Swain, M and Lapkin, S. (2011) Linguaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), pp. 104-117.

Thomas, W.P., and Collier, V.P. (2001). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1222-1235.

Wells, G. (2003) (3<sup>rd</sup> ed.). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Williams, C. (1994) *Arfarniad o Dulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor.

*Work that Matters: The teacher's guide to project-based learning* (2012) Paul Hamlyn Foundation.

Disponible en: <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Teacher%27s%20Guide%20to%20Project-based%20Learning.pdf>.

# Una pedagogía para alumnos bi/ plurilingües: Translingüismo

## GUÍA PARA PROFESORES



Roma Translanguaging Enquiry Learning Space



### ESCRITO POR:

Smith, H., Robertson, L. Auger, N., Azaoui, B., Dervin, D., Gal, N., Layne, H. and L. Wysocki  
(en nombre del equipo ROMtels), 2017