

Roma Translanguaging Enquiry Learning Space



Una pedagogía para alumnos bi/plurilingües: **Translingüismo**

GUÍA PARA INSTRUCTORES DE DOCENTES















Introducción

Este documento orientativo está destinado a los instructores de docentes que trabajan con estudiantes o profesores cualificados de cualquier nivel de experiencia. Actúa como apoyo para las directrices al profesorado acerca de la pedagogía del translingüismo para alumnos que viven y aprenden en más de un idioma 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:

Sección 1: Presentación

- 1.1) El proyecto ROMtels
- 1.2) Terminología
- 1.3) Marco de trabajo teórico

Sección 2: Enseñar a desaprender

Sección 3: Uso de los resultados del proyecto para enseñar la pedagogía del translingüismo

Sección 4: Recursos útiles

Bibliografía

El documento contiene referencias a evidencias teóricas. Incluimos diversas representaciones gráficas con referencias a citas y otras fuentes originales para apoyar la formación.

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 de niños y niñas (y sus padres) aprendiendo juntos mediante resolución de problemas y que ejemplifican el translingüismo para el aprendizaje https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/ (). Estos se desglosan en extractos de: translingüismo para aprendizaje en acción, translingüismo para participación, translingüismo natural y conciencia de elección del idioma, así como translingüismo 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 (T1) . 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 solución 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*, zodíaco*.

*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) y, específicamente, en los países participantes.

El proyecto se articula también como respuesta al descenso (o inexistencia) del uso del idioma

Los siguientes recursos ofrecen una serie de datos comparativos útiles sobre los resultados educativos, junto con los publicados por el gobierno británico en los primeros documentos estadísticos, que pueden encontrarse en: https://www.gov.uk/government/statistics?departments%5B%5 D=department-for-education

En términos de resultados en el RU:

Healing a divided Britain EHRC, 2016; Strand (2014); Poverty and ethnicity a review of evidence, Joseph Rowntree Foundation, 2011; How fair is Britain, EHRC, 2010; The Poverty site at: http://www.poverty.org.uk.

En términos de educación romaní: Advancing Education of Roma in Romania: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions, Roma Education fund, 2007; Being Fair, Faring Better Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma, 2016; Roma Education in Comparative Perspective, 2012

Para obtener una visión general histórica de las condiciones de EAL en Gran Bretaña, consulte: https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/different-models-eal-provision

Para conocer una visión general de la política EAL actual en Inglaterra, consulte: https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/education-policy-eal-england

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. Esto se debe en gran medida al colapso de los fondos dedicados a EAL (lea el cuadro informativo superior) en el cambio hacia todos los profesores «formados en EAL» y los movimientos políticos hacia una agenda más asimilionista (véase Smith, 2012). El foco político en la actualidad en Inglaterra es la competencia en inglés, 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 cinco nuevos niveles (i consulte Schools Week, March, 2017).

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 (consulte el sitio web para conocer
cuatro propuestas diferentes: https://
research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/

overviewenquiries/). Los personajes que aparecen en dicho espacio hablan a los alumnos en inglés y en una forma translenguada



ARRIBA Fotograma de la película de Edward Moore, propietario del almacén en Gateshead, lugar en el que se informó del inicio del Gran incendio de Tyneside

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. El proyecto también ha facilitado orientación (véase http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/ (T6) (T6)) y asistentes para ayudar en el cambio de idiomas en un estudio, así que no se limita a la versión de una escuela o idioma natal.

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



Niños y padres trabajando juntos en Sète,

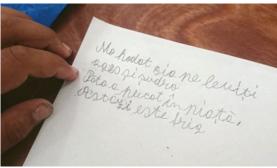
Francia

que aparecería en una placa utilizadas en las exposiciones del museo. Los planes de conjuntos de lecciones pueden encontrarse en francés e inglés en http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/ (WG3.9) .

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.

Para obtener más información acerca de este aspecto, consulte el material de conferencias de Oradea en: https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/





IZQUIERDA

Placa de museo translenguada, Séte

Escritura en romaní en Rumanía



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

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 se produjo este hecho, consulte

http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/. Consulte también el manual 3 de ROMtels en: http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/ guidancehandbooks/ IZQUIERDA

Translingüismo para aprender en Tinca, Rumanía



Puede encontrar un informe completo del proyecto, incluido el impacto educativo y social de la pedagogía del translingüismo, aquí 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: 27 idiomas identificados, rangos EAL desde el 58 % en el año 1 al 87 % en el año 5. 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. Escuela de secundaria: 20-25/500 alumnos con FLS Escuela de primaria: 20/200 alumnos con FLS 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)

Presentación de la terminología: EAL, FLS y otros acrónimos y frases asociados

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, ya que a menudo resultan confusos para los profesores. En la siguiente lista se incluyen algunos de los factores que resultan útiles para ayudar a entender a los profesores la homogeneidad de los alumnos al amparo del paraguas de EAL, FLS/FSL, etc.

- 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 o

reglada para mantener el idioma.

- 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
- 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 su llegada a la escuela.

? Además, es posible que merezca la pena preguntar a los profesores la diferencia de uso de estos términos:

- Alumnos de EAL, O BIEN,
- Alumnos con EAL, en donde EAL, FLS/FSL, etc. son términos que se refieren al proceso más que a los propios alumnos, que se calificarán ellos mismos con términos completamente diferentes importantes para ellos como personas.



El término EAL es controvertido desde el punto de vista de algunos investigadores y académicos ya que generalmente asume que:

- los alumnos que aprenden «inglés como idioma adicional», aunque son lingüística y culturalmente diversos, constituyen un grupo específico con características y necesidades de aprendizaje comunes, y
- la etnia y el idioma son conceptos fijos que tienen una correspondencia clara uno a uno y lo que posiciona a los alumnos «EAL» como intrusos lingüísticos y sociales separados de la corriente principal monolingüe. (Ainscow y cols., 2007)

Roxy Harris problematiza también las interpretaciones simplistas, presentando la noción de:

Los bilingües británicos de perfil bajo: estos alumnos pueden haber nacido y crecido en un hogar multilingüe en una zona urbana de Gran Bretaña y quizás hayan tenido una interacción habitual con idiomas familiares y de la comunidad distintos al inglés sin afianzar un alto grado de competencia en estos idiomas. Estos alumnos se encuentran totalmente cómodos con el discurso del inglés cotidiano, particularmente con el inglés vernacular local. Sin embargo, estos alumnos, junto con todos los compañeros de origen étnico, incluidos los alumnos blancos británicos, necesitan una supervisión continuada en el inglés estándar escrito de temática específica para fines académicos.

También habla de:

Los multilingües de alto rendimiento: estos alumnos tienen un buen nivel de competencia en uno o más idiomas de familia o comunidad distintos al inglés. Estos alumnos además tienen un buen nivel de competencia en el inglés estándar escrito de temática específica para fines académicos, y necesitan la prestación financiada de formación para desbloquear el potencial para desarrollar la competencia de lectura y escritura en otros idiomas diferentes al inglés. (Harris, R. 1997).

? Una vez que haya establecido la complejidad de esta clasificación, otra pregunta importante que realizar afecta a las herramientas y políticas empleadas en las escuelas para recopilar la información referida a las prácticas del translingüismo de los alumnos. En ROMtels concebimos algunas pautas de debate para los profesores referidas a este asunto, tal como puede verse en el sitio web http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/ (WG5.7).

Presentación de la terminología: Romaní

Resulta importante que los profesores entiendan la enorme complejidad y amplitud de los dialectos romanís y, más concretamente que:

- Existen muchos dialectos del romaní.
- El romaní tiende a reservarse para la comunicación entre 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. Según lo indicado anteriormente, en Rumanía se está desarrollando una forma escrita normalizada del romaní.

En el proyecto ROMtels observamos que esto significaba que los niños habían pasado por diferentes experiencias con el romaní en casa, de forma que las prácticas de translingüismo 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.

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.

Si quiere conocer la historia de los idiomas romanís en el mundo y los posibles motivos de su dispersión y formas actuales, consulte una excelente presentación realizada por expertos en el Proyecto Romaní, Universidad de Manchester en:

http://research.ncl.ac.uk/romtels/ resources/conferences/ (CN6) (clase 2, día 2 de la conferencia de Newcastle: Dr Viktor Leggio).

También disponemos de una presentación en diapositivas acerca del romaní en Finlandia por parte del profesor Fred Dervin de la Universidad de Helsinki en:

http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ (CR5)

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 & 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.

Teoría sociocultural de la mente

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. El propio acto de hablar «no es simplemente una cuestión de recuperación de memoria, sino de un proceso a través del cual el pensamiento alcanza un nuevo nivel de articulación» (Smagorinsky, 1998, pp. 172-73). El propio Vygotsky escribió: «La relación entre pensamiento y palabra es un proceso vivo, aunque nace a través de las palabras. Una palabra carente de pensamiento es algo muerto, y un pensamiento no expresado en palabras permanece en la sombra» (1934/1968: 153), y «El pensamiento no se expresa



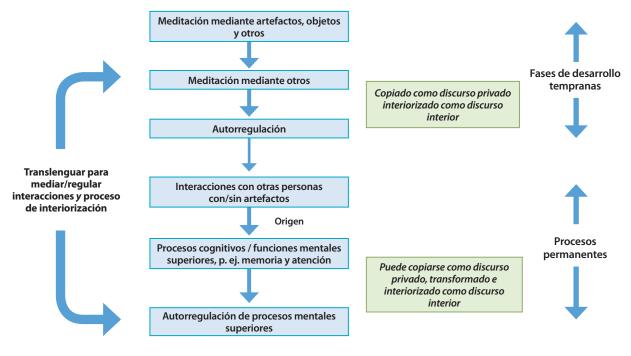
solamente con palabras, existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con algo más para establecer una relación entre ellas. Cada pensamiento se mueve, crece y se desarrolla, cumple una función, resuelve un problema». (1986: 218).

Para explorar más el concepto de lenguar desde una perspectiva sociocultural, consulte: Swain, 2006, 2010; Swain y Lapkin, 2011; Wei, 2011

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. Garcia, 2009, Swain y Lapkin, 2011). Li Wei (2011: 1224) describe el lenguar como «un proceso de uso del idioma para obtener conocimiento, para dar sentido, articular los propios pensamientos y para comunicarse usando el lenguaje».

Swain y Lapkin (2011: 105) lo describen como la activación de la mediación de la atención, recuperación y creación de conocimiento.

Basándose en el trabajo de Vygotsky, Swain y Lapkin (2011) han articulado aspectos relacionados del lenguar para el funcionamiento cognitivo, a los que en adelante haremos referencia como lenguar (o translenguar) para el aprendizaje, reducidos en el siguiente diagrama.



(Basado en Swain y Lapkin, 2011)

Debido a que «la fuente de los procesos cognitivos de un individuo ...como la memoria voluntaria y la atención - se encuentra en la interacción entre el individuo y el mundo social de las personas y sus artefactos» /Swain y Lapkin, 2011: 105-106), resulta de interés el acto de aprendizaje en acción, o «al vuelo» como lo llamó Vygotsky. El análisis sociocultural del translingüismo para el aprendizaje implica la **microgénesis** o el descifrado momento a momento de la actividad conjunta, en donde «los momentos comunicativos se toman como la unidad fundamental de análisis, ya que proporcionan el contexto en el que pueden estudiarse, tanto el comportamiento individual como los procesos socioculturales mediante el que se conforma» (Hall, 1997: 304). Por ello, nos interesan las prácticas discursivas de los alumnos 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).



NOTA: la noción de conversación exploratoria la propuso por primera vez Douglas Barnes en 1976 en su exhaustivo análisis de las conversaciones de los niños y profesores en el aula.

Mercer postulaba 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.

Si desea tener más información acerca de la conversación exploratoria y el aprendizaje, consulte: Exploratory talk in schools: Inspirado por el trabajo de Douglas Barnes (Mercer and Hodgkinson, 2008).

Translingüismo/Translenguar

Siguiendo esta línea de entendimiento del aprendizaje y para poder captar la naturaleza dinámica y fluida del lenguar para el aprendizaje entre los alumnos que viven y aprenden en más de un idioma, recurrimos al concepto de translingüismo. 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.» (Garcia, 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, o a lo que Cummins (2005) se refiere como el enfoque de «dos soledades» en la enseñanza de alumnos bilingües en inmersión y programas duales de idiomas, en donde los dos idiomas se mantienen estrictamente separados. (Si desea explorar este concepto, consulte Cummins, 2005).

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.

Garcia y Kano (2014) explican el translingüismo 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 lenguar para adecuarse a la tarea inmediata». (ibid: 260-261).

Ejemplos de formas actualizadas de reflexionar acerca del multilingüismo

Multilingüismo dinámico (García, 2010), multilingüismo flexible (Blackledge & Creese, 2010), heteroglosia(Bakhtin, 1934/1981; Bailey, 2007, Creese & Blackledge, 2014), politranslingüismo/polilingualismo (Jorgensen, 2008), metrolingualismo (Otsuji & Pennycook, 2010; Pennycook & Otsuji, 2015), translingüismo(García & Li Wei, 2014; Williams, 1994; Baker, 2001; Creese & Blackledge, 2010). Todas las referencias como en Zhu Hua y cols., 2015.

Algunos profesores pueden cuestionar la necesidad de este concepto relativamente novedoso, cuando existen muchos otros intentos de «2ª vuelta» (garcia y Sylvan, 2011) más recientes para captar y conceptualizar las diversas prácticas discursivas de las personas bilingües. En el recuadro anterior se incluyen ejemplos de esto. El factor distintivo del translingüismo que se podría debatir es una constatación de poder.

Otra dimensión crucial del translingüismo 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». (Garcia, 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» (Garcia, 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 translingüismo.

Como educadores podemos capitular ante las normas actuales que refuerzan las relaciones

de poder existentes, o podemos actuar para desafiarlas. La pedagogía del translingüismo 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. http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/ (Translingüismo y afecto).

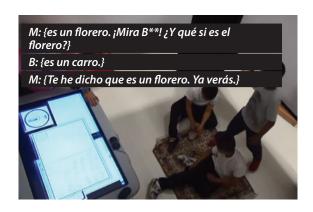
La pedagogía del translingüismo como pedagogía emancipatoria transformadora

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 (Garcia y Li, 2014); Y desarrolla y establece formas académicas estándar del lenguar (Garcia y Sylvan, 2011), o lo que Cummins designó originalmente como «dominio cognitivo académico del lenguaje» (Cummins, 2000).

Se basa en un conocimiento de la realidad vivida del lenguar 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 siguiente 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.

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; Skutnabb-Kangas, 1981; 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.

Los resultados del proyecto ROMtels han demostrado que los estudiantes translenguean 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 translenguan 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.

*La prueba videográfica de los alumnos trabajando juntos poniendo en práctica el translingüismo para aprendizaje en acción está disponible en el sitio web de ROMtels. Consulte la sección 3 de este manual para obtener directrices sobre cómo emplearlas con eficacia con estudiantes para enseñar qué significa translenguar y cómo implementar esta pedagogía en sus clases.

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

transcendente, 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, 2011: 1223). Es «tanto navegar entre diferentes estructuras y sistemas lingüísticos como ir más allá de los mismos» (ibid: 1222), por ello es crear

Si desea más información acerca de los derechos humanos lingüísticos, consulte Skutnabb-Kangas and Phillipson (1994); Skutnabb-Kangas (2000, 2006); y la Carta Europea para Idiomas Regionales o Minoritarios en: http://www.coe.int/en/web/europeancharter-regional-or-minority-languages

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.

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.

Po ello, crear espacios destinados al translingüismo para aprender es 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» (Garcia, 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 lenguar 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.

El espacio del translingüismo se define como:

«un espacio creado mediante y para las prácticas del translenguar, un espacio donde las personas multilingües integran los espacios sociales (y por ello, los «códigos idiomáticos») que se han practicado formalmente por separado en diferentes espacios al «reunir diferentes dimensiones de su historia personal, experiencia y entorno, sus actitudes, creencias e ideologías, su capacidad cognitiva y física en un comportamiento coordinado y coherente» (p. 1223)». (Hua y cols., 2015: 9).

«multimodalidades: los gestos, objetos, pistas visuales, tacto, tonos, sonidos y otros modos de comunicación aparte de las palabras; así como los medios en línea y digitales permiten nuevos espacios de translingüismo y recursos para la comunicación multilingüe y multimodal». (Hua y cols., 2015: 10).

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

2 | Enseñar a «desaprender»

En nuestros más de 50 años de experiencia combinada en tres países enseñando la inclusión de alumnos que viven y aprenden en más de un idioma, predominantemente a futuros profesores, pero también a docentes con diversos grados de experiencia en las aulas, hemos encontrado que existen una serie de ideas erróneas, objeciones y restricciones que deben tratarse antes de intentar enseñar enfoques pedagógicos como el translingüismo que valoran los idiomas natales de los niños. En general pueden clasificarse en tres amplios grupos, a veces relacionados entre sí:

- errores de comprensión conceptuales
- objeciones sociopolíticas
- limitaciones políticas (reales e imaginarias)

El equipo ROMtels concibió una encuesta de actitud (basada en el estudio llevado a acabo por Mehmedbegovic, 2011 i) con objeto de descubrir algunos de estos aspectos, puede encontrarla en: http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/ (WG 5.4.2).

Después de describir la naturaleza de cada uno de los aspectos, facilitaremos directrices sobre cómo abordarlos, aprovechando el material generado para el proyecto ROMtels disponible en el sitio web del proyecto, así como actividades sugeridas.

Errores de comprensión conceptuales

Los estudiantes y profesores tienen diversas interpretaciones del proceso de aprendizaje del idioma, muchas de las cuales asumen que el multilingüismo, de alguna manera dificulta el avance académico de los alumnos. Se debe proporcionar espacio a los estudiantes y profesores para que pregunten acerca de este punto y debatan las ideas con objeto de revelar los conocimientos iniciales al respecto. Resulta útil una auditoría de algunas descripciones para revelar las experiencias previas de enseñanza y aprendizaje. Si los estudiantes o profesores han enseñado inglés o francés en el extranjero como TEFL o equivalente, pueden traer ideas particulares acerca de, por ejemplo, cómo enseñar idiomas, las motivaciones de los niños por aprender, la velocidad a la que los niños aprenden, y probablemente dificultades de aprender inglés, que pueden mezclar con el aprendizaje de los alumnos plurilingües en sus escuelas. Además, el ser monolingües puede significar que tengan poca afinidad con las complejidades de aprender una serie de

asignaturas con un idioma que también estás aprendiendo. En el Manual 1 ROMtels puede encontrar diversos ejemplos de las hipótesis de partida y preguntas que probablemente tengan los estudiantes y profesores, junto con las respuestas basadas en los resultados, http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/

Objeciones sociopolíticas

Las actitudes del profesor siempre tienen su base en un trasfondo personal, profesional, cultural y político y se expresan de forma diferente en función de los contextos sociales. Al igual que las identidades, las actitudes son múltiples, negociadas y fluidas, diferentes audiencias inevitablemente aportan énfasis distintos, y a veces resulta difícil obtener actitudes con eficacia: a veces, los profesores no se dan cuenta de que muestran dichas actitudes, o quizás no deseen compartirlas delante de otros profesionales. ROMtels trabajó con profesores en Rumanía sobre los estereotipos de los alumnos y comunidades romanís. Este trabajo puede encontrarse en el sitio web, dentro de la conferencia Oradea en: https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/ conferences/ (Conferencia Oradea, 2º día) 👯

Algunas actitudes que parecen relacionarse con las facultades cognitivas es más probable que hayan surgido debido a los estereotipos a los que se aferran los profesores. Por ejemplo, en respuesta a la encuesta de actitud del profesorado de la investigación ROMtels, un profesor respondió: «Estoy de acuerdo [con que algunos alumnos con EAL saben más inglés del que nos hacen ver; son un poco vagos] porque les oyes hablar con sus amigos». Los estereotipos sobre los alumnos de color y los alumnos con EAL abundan en las escuelas, pero con frecuencia no se reconocen como tales. En otra pregunta relativa al nivel de malestar que la gente siente al oír otros idiomas a su alrededor en el RU, un profesor escribió: «No creo que Gran Bretaña sea una tierra extranjera, pero puede resultar incómodo cuando la gente habla idiomas extranjeros».

Limitaciones políticas (reales e imaginarias)

¡Esta resulta el área más complicada de esteblecer, ya que muchas de las limitaciones son reales! Por ello es útil detallar las políticas relevantes para imaginar juntos soluciones correspondientes a cada contexto. i El sitio web nexo EAL proporciona información

útil sobre la política de EAL en: https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/education-policy-eal-england. Sin embargo, algunas políticas normalmente no asociadas con el plurilingüismo resultan tener una gran transcendencia en la enseñanza. En Inglaterra, por ejemplo, la política actual conduce hacia valores británicos y los sistemas de registro para la competencia en inglés (para la exclusión de competencia en otros idiomas) puede tener un efecto sutil, pero dañino, en la disponibilidad de las escuelas a permitir el uso del idioma natal en las aulas (consulte Smith, 2015 y Chalcraft y cols., 2017 para ver una crítica de

la política de valores británica). Otro ejemplo procede de la investigación de los primeros años que ha mostrado las limitaciones efectivas de los asistentes bilingües que no pueden emplear totalmente sus fondos bilingües de conocimiento para ayudar al desarrollo cognitivo de los alumnos ya que sus prioridades de apoyo recaen en otro lugar, como en el trabajo fonético en inglés (Robertson, Drury and Cable, 2014).

ROMtels también ha encontrado que algunos profesores mantienen opiniones sobre la práctica fundamentadas en limitaciones políticas imaginadas. Por ejemplo, en las

Actividades útiles para comenzar a «desaprender»

Debates verdadero o falso: pida a los profesores que trabajen en grupo para clasificar en verdaderas o falsas las tarjetas con afirmaciones, luego debatan con toda la clase, por ejemplo: «una vez que los alumnos tienen el inglés/finés de supervivencia, pronto empiezan a darse cuenta del inglés/finés que necesitan para el aprendizaje». La forma en la que aparecen las frases en la tarjeta es muy importante, ya que los profesores comenzarán a hacer preguntas probatorias, como que qué significa inglés/finés de supervivencia, o cuánto tiempo es pronto, o qué quiere decir con «darse cuenta». Debatir estas preguntas en público para revelar suposiciones ocultas, junto con la presentación de las pruebas de la investigación y la teoría, puede ayudar a revelar y desvelar conceptos erróneos.

Al igual que antes, pero coloque las tarjetas en categorías de «de acuerdo/desacuerdo». Por ejemplo: «No debería animarse a los alumnos con EAL a usar su idioma natal en la escuela ni a mantener la alfabetización en su primer idioma mientras que aprenden también inglés, ya que es probable que esto les provoque confusión y logren un bajo nivel de alfabetización en ambos idiomas». Esta formulación puede ayudar a revelar una serie de opiniones basadas en la experiencia. Las tarjetas también pueden basarse en objeciones fundamentadas en valores sociopolíticos como que «si se permite a los niños hablar con sus amigos en un idioma que otros niños no entienden, se crea un aula segregada». Si se les dice a los profesores que deben debatir desde una posición o la otra, las tensiones se manifiestan y se suscita la disonancia entre la experiencia práctica y el conocimiento teórico, lo que puede debatirse, de nuevo junto con las evidencias.

Actividades de habilidades de razonamiento como la clasificación en forma de diamante a realizar por toda la clase o en grupo para que se clasifiquen de una manera u otra las afirmaciones. Resulta

útil en términos de ideas de actividades o para la interrogación de una serie de valores (p. ej. «a los niños solo se les deberían dejar usar el francés/rumano en las escuelas» *hasta* «los niños tienen derecho a usar todos sus idiomas en la escuela»).

Rincones de opinión: cada esquina del aula representa una opinión estipulada y se insta a los profesores a quedarse en la esquina que mejor se adapte a su opinión. Se les permite cambiar de esquina bien cuando el instructor de docentes revele alguna prueba o después de un debate iniciado por el instructor en el que se problematicen ciertos aspectos, o se permite que los profesores se hagan preguntas entre sí. Esto resulta particularmente útil para deshacer tensiones entre valores y prácticas, esto es, Yo creo X pero en la práctica sucede Y.

Las líneas de opinión funcionan de la misma forma, pero en lugar de en las esquinas, lo profesores se sitúan en una línea recta en la que cada extremo representa opiniones totalmente opuestas y a través de los debates facilitados como en los rincones de opinión, se les permite subir y bajar en la línea más cerca de cualquiera de los extremos o del centro. Solo pueden moverse a izquierda o derecha, sin embargo, pueden hablar con la persona junto a ellos para determinar la fortaleza de la opinión. Un ejemplo podría ser: «laicismo significa que no se debe permitir a los alumnos hablar otra cosa que no sea francés en la escuela» frente a «laicismo significa que todos somos iguales y por ello, se debe permitir que los alumnos usen cualquier idioma para ayudar en su aprendizaje».

Temores en un sombrero: pida a los profesores que escriban cualquier temor o incertidumbre que tengan acerca de enseñar a alumnos plurilingües basándose en sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente puede estructurar las sesiones iniciales en torno a estas cuestiones.

primeras etapas del proyecto encontramos que algunos profesores franceses no estaban dispuestos a participar en el mismo porque pensaban que la política de laïcité (laicidad) (la separación del estado y la religión) significaba que los alumnos solo debían usar el francés en el aula. En Finlandia, la palabra Roma se refiere tanto a los romanís de fuera del país como a los de dentro. Parece que las representaciones negativas acerca de estos dos grupos se han mezclado y han influido en la forma en que la sociedad los trata y habla de ellos. También los profesores parecen estar afectados por tales distorsiones y una clara falta de interés en los idiomas y el origen de los niños. La misma idea de translingüismo por ejemplo, que los profesores han empezado a reconocer, a menudo se utiliza para discutir la educación de los migrantes, pero parece excluir a los niños romanís.

La investigación ROMtels ha revelado que, aunque los profesores entienden la necesidad y, en la mayoría de los casos, el derecho de que los niños puedan pensar y aprender en sus propios idiomas en la escuela, los mismos profesores también respondieron a la encuesta de actitud sobre las lecciones que se enseñan en inglés cuando los alumnos se escolarizan en este idioma diciendo:

«El idioma principal enseñado en las escuelas debería ser el inglés; el idioma de instrucción debería ser el idioma que habla la mayoría de la gente; esto es, el francés en Francia».

Debido a que el translingüismo requiere hablar para aprender en clase, también merece la pena tener en consideración los temores del profesorado acerca del habla, el aprendizaje y el comportamiento del alumno, como en Kessler-Singh & Robertson, 2016.

Las actividades incluidas en el cuadro naranja de la página 14 resultan útiles para ocuparse de estas ideas erróneas, objeciones y limitaciones (percibidas); para deshacer los problemas interiorizados y para proponer contraevidencias y perspectivas.

3 | Uso de los resultados del proyecto ROMtels para enseñar la pedagogía del translingüismo

En la sección 3.2 del Manual 1 ROMtels, presentamos un modelo conceptual de tres niveles de compromiso con la pedagogía del translingüismo. Los aspectos a «desaprender» según lo mencionado anteriormente vienen antes de que los profesores puedan implicarse con estos niveles de compromiso.

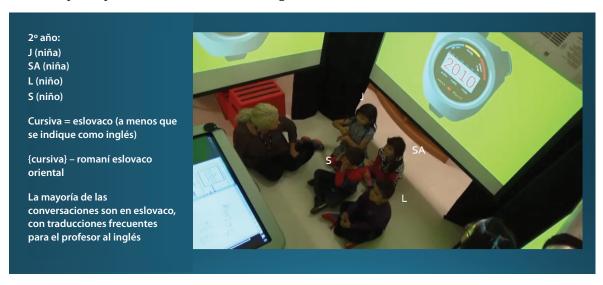


Hemos facilitado una exhaustiva guía sobre cómo habilitar el translingüismo para el aprendizaje en el Manual 1 ROMtels en http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/ , de forma que aquí, explicamos cómo se ha estructurado la prueba videográfica en el sitio web de ROMtels y facilitamos directrices sobre cómo usar esta prueba para apoyar el aprendizaje del profesor.

Los vídeos se organizan en las siguientes subcarpetas (algunos pueden estar en varias). Para cada subcarpeta, sugerimos algunas preguntas genéricas y también algunas específicas para vídeos concretos.

TENGA EN CUENTA QUE VAMOS AÑADIENDO PRUEBAS VIDEOGRÁFICAS Y ACTUALIZANDO ESTE MANUAL ORIENTATIVO, ASÍ QUE PUEDE ESTAR LEYENDO UNA VERSIÓN ANTIGUA: COMPRUEBE EN LÍNEA LA EXISTENCIA DE POSIBLES CAMBIOS EN ESTA SECCIÓN.

Los niños participantes en Newcastle son los siguientes:





Extractos de translingüismo para el aprendizaje

Conversación acumulativa Conversación exploratoria		Apropiación del idioma académico estándar	ma para deletrear	Activación/ Demostración del conocimiento previo
--	--	---	-------------------	---

Preguntas generales:

- ¿Para hacer qué usan los niños la conversación acumulativa/exploratoria? En otras palabras, ¿qué función desempeñan? p. ej. razonar, especular, justificar, aclarar, convencer, recapitular y apoyar a los compañeros.
- ¿Qué advierte acerca de cómo hacen esto entre los idiomas, es decir, translenguando?

- ¿Cómo demuestran los niños el conocimiento previo y cómo facilita esto el translingüismo?
- ¿Cómo ayuda al aprendizaje el acto de traducir?
- ¿De qué idioma académico estándar puede ver que se apropian?

? Preguntas específicas:

NEWCASTLE

¿Qué sabe sobre lo que conocen estos niños acerca del gran incendio de Tyneside? Yr2V1 Tenga en cuenta que: cada vídeo tiene un código en el sitio web y las siguientes referencias, por ejemplo Yr2V1 hace referencia a un vídeo incluido en http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/.

- ¿Qué ocurre después de que L diga «están muy juntas»?

 NOTA: HAY UN ERROR EN LA TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO YA QUE L SE NOMBRA, POR ERROR, COMO BO.
- ¿Qué papel, o papeles desempeña el eslovaco a la hora de ayudar con el deletreo de la palabra madera en inglés? Yr2V2
- ¿Por qué podrían querer los niños traducir para el profesor? Después de todo, acaban de oír que el personaje habla en inglés. ¿Qué le dice esto? Yr2V3
- ¿Por qué S le pide a L que traduzca para ella y por qué no queda satisfecha después con la traducción? Yr2V3
- Cuando el profesor le pide a L que ensaye lo que va a decir sobre el bombero, responde de maravilla, pero ¿qué ocurre cuando se graba? ¿Qué le enseña esto? Yr2V5
- ¿Qué sabe ahora del nivel de comprensión de J acerca de los materiales de construcción? Identifique para qué términos técnicos elije en inglés o el eslovaco. Yr2V6
- ¿Cómo intenta S convencer a J de que está equivocada? Yr2V6
- ¿Cómo el intento de traducción al inglés ayuda a recordar un término técnico, el cual era inesperado para este estudio? Yr5V2
 - NOTA Yr5V2 la transcripción de este vídeo se analiza en unas diapositivas en el sitio web de ROMtels: vaya a https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ (CL2: diapositivas 20-22).
- ¿Cómo pasa B su pregunta prevista en inglés cuando no puede encontrar el lenguaje técnico para dejar claro su significado? Yr5V3
- Cómo convence B a M para que cambie de opinión? Yr5V3

FRANCIA

Por qué una niña dice que entiende cuando no es así? FM1

Extractos de translingüismo para la participación

Tarea de conversación procedimental Contestar a los personajes	Conversación informal	Temor a la grabación formal del conocimiento
--	-----------------------	---

Preguntas generales:

- ¿Qué función desempeña aquí el translingüismo de los niños?
- ¿Por qué los niños contestan a los personajes?
- ¿Le sorprende la poca conversación intranscendente/informal que existen entre los alumnos?
- ¿Qué función desempeña la conversación informal?

? Preguntas específicas:

NEWCASTLE

- ¿Cuál es la reacción cuando un niño dice una palabrota en romaní? ¿Y qué hace este alumno después de esa reacción? A3:14
- ¿Por qué cree que L duda y qué le enseña esa reacción? Yr2V5

Extractos de translingüismo natural y conciencia de elección del idioma

Translenguar rápidamente entre idiomas sin negociación Negociando la elección del idioma

Preguntas generales:

- ¿Qué le enseñan acerca del translingüismo/translenguar estos ejemplos de movimientos rápidos entre idiomas? ¿Le sorprende?
- ¿Cómo saben los niños cómo y cuándo usar un idioma concreto al hablar entre sí? ¿Qué le enseña esto sobre el translingüismo/translenguar?
- Solo hay dos ejemplos en los que los niños negocian qué idioma usar. ¿Cuándo sucede esto? ¿Con qué objeto? ¿Por qué negocian solo para ese objetivo?

? Preguntas específicas:

FRANCIA

- ¿Por qué se ríe el niño mayor con la descripción de la pintura que hace su hermano al hablar de la playa? FM3
- ¿Qué puede decir sobre la forma en que traducen las dos niñas de su compañero al romaní sobre la pintura? FM1

Translingüismo y afecto

Desafío del statu quo	Compartir legado cultural	De la impresión a la dignidad		Participación en la actividad
--------------------------	---------------------------	----------------------------------	--	----------------------------------

Preguntas generales:

- ¿Qué relaciones de poder han cambiado y qué efecto tiene eso en el comportamiento?
 ¿Representa un desafío para el profesor en lo que se refiere a la gestión del comportamiento?
- ¿Qué le dice el lenguaje corporal de los niños acerca del efecto que tiene esto en ellos?

? Preguntas específicas:

NEWCASTLE

- ¿Por qué cree que M no participa en los debates? Yr5V1
- ¿Qué está intentando calcular MA? Y, ¿qué le dice esto acerca de la implicación de los niños en la actividad? Yr5V1

FRANCIA

- ¿Qué sucede cuando el profesor ya no es el hablante más experto del idioma que hay en el aula? FS1
- Observe el lenguaje corporal de la madre que se une al grupo que trabaja en la base de datos de Manchester. ¿Qué le dice esto? FP1
- ¿Cómo funciona el uso de la base de datos de Manchester para alterar las relaciones de poder existentes? FP1-4
- Preste atención a la intervención de los padres en relación a un poema. ¿Qué dice acerca de los padres romanís, tanto a nivel lingüístico como cultural? ¿Qué dice acerca de cómo pueden colaborar los profesores con los padres de sus estudiantes romanís? (Vídeo largo en francés)
- Preste atención a la madre a la que se pide que traduzca la palabra «rojo» al francés del romaní. ¿Qué puede inferir de las caras y las posturas de la madre y su hija situada a la izquierda de ella? ¿Hasta qué punto motivaría esto la colaboración entre profesores y padres? (Vídeo largo en francés)

4 | Recursos útiles de internet

Algunos de estos recursos se han mencionado ya en este documento, pero los mencionamos de nuevo para que resulte sencillo acceder a los mismos. No tenemos ningún tipo de control sobre estos sitios web, de modo que deben leer los contenidos con precaución. Para conocer recursos académicos, consulte la bibliografía.

https://eal.britishcouncil.org/

https://naldic.org.uk/

http://www.theealacademy.co.uk/

https://www.bell-foundation.org.uk/Work/EAL/

http://www.ealhls.org.uk/product-category/multilingual-support/

http://www.eal-teaching-strategies.com/eal-resources.html

La siguiente guía aparece en el documento 1 para los profesores:

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.

Bibliografía

Ainscow, M., Conteh, J., Dyson, A. and Gallanaugh, F. (2007) *Children in Primary Education: demography, culture, diversity and inclusion* (Primary Review Research Survey 5/1), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

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

Bailey, B. (2007) Heteroglossia and Boundaries. In M. Heller (ed.) Bilingualism: A Social Approach (pp. 257–276). Basingstoke, UK: Palgrave, pp.257-274.

Baker, C. (2001) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 3rd edn. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bakhtin, M. (1934/1981) Dialogic Imagination: Four Essays. Austin, TX: University of Texas Press.

Barnes, D. (1976) From Communication to Curriculum London: Penguin Books Ltd.

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, Olga (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.

Blackledge, A. & Creese, A. (2010) Multilingualism: A Critical Perspective. London: Continuum.

Brüggemann, C. (2012). Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme.

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.

Cummins, J. (2005). A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89, pp. 585-592.

EHRC (2010) How Fair is Britain? Disponible en:

https://www.equalityhumanrights.com/en/our-work/how-fair-britain.

EHRC (2016) Healing a Divided Britain. Disponible en:

https://www.equalityhumanrights.com/en/race-report-healing-divided-britain.

Elton-Chalcraft, S., Lander, V., Revell, L., Warner, D. and Whitworth, L. (2016) To promote or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher education. **British Educational Research Journal**, 43 (1), pp. 29-48.

García, O. (2009). Bilinqual education in the 21st century: Global perspectives. Malden, MA: Blackwell.

García, O. (2010). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Oxford: 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 Sylvan, C. E. (2011), Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. The Modern Language Journal, 95(3), pp. 385–400.

Gatti, R, Karacsony, S., Anan, K., Ferré, C and Carmen de Paz Nieves (2016) Being Fair, Faring Better Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma. Washington, DC: The World Bank.

Hall, J.K. (1997) A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal* 81(3), pp. 301–6.

Harris, R. (1997) Romantic Bilingualism: time for a change? In Leung, C. & Cable, C. (eds.) English as an Additional Language: Changing perspectives. Watford: NALDIC, pp. 14-27.

Jørgensen, J. N. (2008) 'Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents', International Journal of Multilingualism, 5(3), pp. 161–176.

Joseph Rowntree Foundaiton (2011) Poverty and ethnicity a review of evidence. Disponible en: https://www.jrf.org.uk/report/poverty-and-ethnicity-review-evidence.

Kessler-Singh, L. and Robertson, L.H. (2016) Making Waves: towards a pedagogy of discourse, FORUM, 58(1), pp. 35-46.

Mehmedbegovic, D. (2011) A study in attitudes to minority languages in England and Wales. Germany: Lambert Academic Publishing.

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

Mercer, N and Hogkinson, S (eds.) (2008) Exploratory talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes London: Sage.

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

Otsuji, E. & Pennycook, A. (2010) Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux, *International Journal of Multilingualism*, 7(3), pp. 240—254.

Robertson, L. H., Drury, R. and Cable, C. (2014). Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5) pp. 610–623.

Roma Education Fund (2007) Advancing Education of Roma in Romania: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions.

 $Disponible\ en:\ \textbf{https://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/romania_report.pdf.}$

Schools Week, March 2017

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

Skutnabb-Kangas, T. (2000) Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Skutnabb-Kangas, T. (2006) Language Policy and Liinguistic Human Rights. In Ricento, T. (ed.) An Introduction to Language Policy. Theory and Method. Malden, MA: Blackwell, pp273-291.

Skutnabb-Kangas, T and Phillipson, R (eds.) (1994) Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin: Mouton.

Smagorinsky, P. (1998). Thinking and speech and protocol analysis. Mind, Culture, and Activity, 5, pp. 157-177.

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

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

Smith HJ. Britishness as racist nativism: a case of the unnamed 'other'. *Journal of Education for Teaching* 2016, 42(3), pp. 298-313.

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.

Strand, S (2014) School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. Oxford Review of Education, 40(2), pp. 223-245.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky. London: Continuum, pp. 95 -108.

Swain, M. (2010). Talking it through: Languaging as a source of learning. In Batstone, R. (ed.) Sociocognitive perspectives on second language learning and use. Oxford: Oxford University Press, pp. 112–130.

Swain, M and Lapkin, S (2011) Languaging 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.

Vygotsky, L. S. (1968/1986). Thought and language (A.Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).

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.

Williams, C. (1994) Arfarniad o Ddulliau 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.

Zhu Hua, Li Wei and Lyons, A. (2015). Language, Business and Superdiversity in London: Translanguaging Business. Working Papers in Translanguaging and Translation (WP. 5). Disponible en: http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx

Una pedagogía para alumnos bi/plurilingües: Translingüismo

GUÍA PARA INSTRUCTORES DE DOCENTES



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