

Teacher Translanguaging in CLIL Primary Education: Do Teachers' Perceptions Match their Real Practices?

Translingüismo y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) en la educación primaria: percepciones y prácticas reales del profesorado

Judit Serra and Sara Feijoo
Universitat de Barcelona

ABSTRACT

The use of the students' first language (L1) in the foreign language class (FL) is a common but controversial issue that has received little attention. This might be more relevant in the case of Content and Language Integrated Learning (CLIL), since, under CLIL approaches, students need to acquire content through a FL that they have not mastered yet. The current paper aims at analysing teachers' uses and perceptions of translanguaging in CLIL classrooms in a primary education context following a case study. Five CLIL primary education teachers from Catalonia participated in the study. They were voice recorded for several sessions teaching a subject in CLIL with the same class and they also completed a questionnaire. The analysis showed that all the participants used their L1 for a number of purposes. Even though individual perceptions differed, in general, teachers were positive about using translanguaging. CLIL teachers would benefit both from reflecting on their own practices in terms of translanguaging uses and from formal instruction in the matter.

KEYWORDS

CLIL, multilingual classrooms, mother tongue, teacher's perceptions, translanguaging.

Resumen

El uso de la lengua **materna** (L1) de los alumnos en las clases de lengua extranjera (LE) es una práctica habitual y un motivo de controversia que ha recibido escasa atención. Esta práctica podría cobrar mayor relevancia en el caso del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE, o CLIL en sus siglas en inglés) puesto que, bajo este enfoque didáctico, los estudiantes han de adquirir conocimientos a través de una LE que todavía no dominan. En este artículo se analizan los usos y las percepciones en torno al translingüismo por parte de los profesores de las clases de AICLE en un contexto de educación primaria a partir de un estudio de caso. Para ello, se realizaron grabaciones de audio de varias sesiones en las que se impartía un tema determinado en una misma clase AICLE y, posteriormente, los profesores completaron un cuestionario. Los análisis muestran que todos los docentes participantes hicieron uso de la L1 con diversas finalidades. Aunque sus percepciones diferían, en general los profesores mostraron una actitud positiva hacia el translingüismo. Los profesores de AICLE se beneficiarían de la reflexión sobre sus propias prácticas en torno al translingüismo y de una formación estructurada sobre esta práctica didáctica.

Palabras clave

AICLE, CLIL, clases multilingües, lengua materna, percepciones del profesorado, translingüismo.

La enseñanza multilingüe está muy extendida en la educación contemporánea. En la actualidad, las sociedades con gran diversidad reconocen la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y, por tanto, se han creado diversos programas para mejorar el dominio de la LE. Un tipo de educación bilingüe creada para satisfacer esta necesidad es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE).

Aunque la investigación sobre el AICLE en las últimas décadas es considerable, algunas cuestiones permanecen infraestudiadas y merecen que se les preste mayor atención. En este artículo se pretende subsanar algunos de los vacíos existentes en la investigación en torno al AICLE, especialmente por lo que se refiere a la percepción del profesorado y sus prácticas reales, aspectos que suelen atraer menor atención que otros que atañen directamente a los estudiantes. Además, en este artículo se aborda el translingüismo en el contexto de la educación primaria, una cuestión de gran complejidad. Si bien el uso de la L1 en las clases de LE ya se ha discutido ampliamente (sobre todo en referencia a la alternancia de código lingüístico) y es motivo de preocupación entre los profesores, el translingüismo es un concepto relativamente nuevo. En los últimos tiempos ha aumentado considerablemente el interés por esta práctica, puesto que algunos enfoques pedagógicos actuales parecen respaldar determinados usos de la L1 en el aula.

Mediante la comparación del discurso real y las percepciones de cinco docentes de educación primaria, el principal objetivo de este estudio era investigar las prácticas de la translingüismo y las percepciones de cinco profesores durante sus clases de AICLE de sendas escuelas primarias de Cataluña. Para ello, se adoptó una perspectiva cualitativa y el formato del estudio de caso. Los resultados obtenidos revelan nuevos datos sobre las finalidades del uso de la L1 en sus clases de AICLE.

Contexto

AICLE: Un enfoque multilingüe contemporáneo

AICLE es el término paraguas que se adoptó en 1994 en el ámbito europeo para referirse a las prácticas didácticas en las que se utiliza una lengua extranjera o segunda lengua para la enseñanza y el aprendizaje tanto de los contenidos como de esa propia lengua (Coyle et al., 2010). Se considera que este enfoque ayuda a mejorar la competencia en LE/L2 sin detrimento ni de la L1 de los alumnos ni de su aprendizaje de contenidos (Merino & Lasagabaster, 2015). El AICLE ha suscitado un enorme entusiasmo y se ha extendido con gran rapidez en las últimas décadas (Ioannou, 2012). En la actualidad es ampliamente utilizado en diversos estadios educativos y materias académicas.

Algunas de **sus** ventajas más elogiadas incluyen la eficacia en la integración de lengua y contenidos, una comunicación significativa y auténtica, la estimulación de la flexibilidad cognitiva, una mayor motivación y concienciación intercultural y lingüística, entre otras (Baker & Wright, 2017; Coyle et al., 2010; Dale & Tanner, 2012; Méndez & Pavón, 2012). En la Unión Europea, los programas de AICLE han recibido una financiación considerable para fomentar la formación del profesorado, el desarrollo de materiales y la investigación sobre el tema (Comisión Europea 2002).

No obstante, la implementación de estos programas no es fácil, puesto que deben controlarse múltiples factores para garantizar su éxito. Es importante que siga habiendo una investigación activa en este campo debido a sus obvias implicaciones pedagógicas.

El AICLE en Cataluña

Cataluña es una comunidad autónoma española en la que la lengua se considera una parte esencial de la cultura catalana. Existen dos lenguas oficiales, el catalán y el español o

castellano, ambas de uso cotidiano, aunque el catalán ha sido la lengua vehicular en la educación desde la década de los 80.

En Cataluña se enseña el inglés como lengua extranjera desde al menos el primer curso de primaria (Departament d'Ensenyament, 2015). Para fomentar el aprendizaje de la LE se han creado diversos programas: entre otros, Proyecto Orador en 1999, PELE (Plan Experimental de Lenguas Extranjeras) en 2005, **la** enseñanza de inglés en primaria y preescolar (ANIP/ANIN) en 2007 y el Plan Integral de Lenguas Extranjeras (PILE) en 2012. Muchos de estos programas incorporan el AICLE como estrategia para mejorar el aprendizaje de la LE, un enfoque que se ha consolidado en estos últimos años. De hecho, en 2021, 441 centros escolares declaraban contar con un proyecto de AICLE en una de las lenguas extranjeras impartidas, generalmente en inglés (Lorenzo & Piquer, 2013).

Los programas de AICLE en Cataluña se han centrado en diversos aspectos. Pladevall-Ballester (2015) analizó el apoyo de los agentes implicados en estos programas en el contexto catalán. Sus resultados revelan que estos programas se perciben como una práctica positiva que fomenta la motivación, el aprendizaje y el interés por la LE. No obstante, los docentes expresan preocupaciones como la falta de apoyo institucional y entre los compañeros de profesión, así como el escaso tiempo disponible para planificar las clases y crear materiales didácticos. Otros autores señalan la importancia de la formación del profesorado en las universidades catalanas, puesto que se considera un factor clave para garantizar el éxito de los programas de AICLE (Arbonés & Civera, 2013; Escobar, 2010).

También existen estudios de caso y de investigación-acción centrados en este enfoque didáctico (Escobar & Evnitskaya, 2014; Espinet & Valdés, 2013; Canet, 2009; Corredera & Ruiz, 2010), así como estudios en los que se comparan prácticas de AICLE y de enseñanza de inglés como lengua extranjera (Tragant et al., 2016; Jiménez &

Agustín, 2017). La mayoría de estos estudios confirman que el AICLE puede brindar una experiencia de aprendizaje más significativa además de un conocimiento más profundo del vocabulario.

El papel de las lenguas en una clase de AICLE: El translingüismo

El AICLE tiene un enfoque dual en el contenido y en el aprendizaje lingüístico. Por tanto, la forma en que se utiliza la lengua en la clase determina cómo puede percibirse y ser utilizado después por los alumnos.

La lengua vehicular en una clase de AICLE es la LE o L2. No obstante, la L1 del alumno también desempeña un papel importante en el proceso de aprendizaje de la LE/L2. Aunque en la investigación actual se reconoce el valor de la L1, en la práctica todavía existe un consenso generalizado en el sentido de que, en una clase de LE, ambas lenguas deben mantenerse separadas (Lo, 2015). Lasagabaster (2013) afirmaba que el uso de la L1 es un tema controvertido y que los docentes la utilizan en clase de modo intuitivo sin demasiada reflexión sistemática. Otros autores sugieren que, aunque los docentes prefieren usar la LE, con frecuencia recurren a la L1 de manera inconsciente, se sienten culpables por ello y, en muchos casos, no admiten incurrir en esta práctica (Al Hariri, 2015; Auerbach, 2016).

Algunos estudios se han centrado en la alternancia de código lingüístico entre la L1 y la LE en las clases de AICLE. Costa (2011) sugiere que, dado que el AICLE constituye un tipo de educación bilingüe, debe incorporar estrategias multilingües como la alternancia lingüística. Un buen programa de educación bilingüe debe tener en cuenta todas las lenguas como recursos positivos en todas las fases del proceso de aprendizaje. Macaro (2009) planteó un continuo de perspectivas sobre el uso de la L1 y la L2 en el que situaba, en un extremo, a los profesores que creen en el uso exclusivo de la L2 y, en el otro, a los que utilizan la L1 de manera injustificada. Aquí, la posición óptima sería

aprovechar las oportunidades de beneficiarse del uso de la lengua materna de los alumnos y utilizarla también para hacer comparaciones. Cahyani et al. (2018) argumentaron que las funciones pedagógicas y socioculturales de la alternancia lingüística del docente son factores importantes en la consecución del objetivo doble de aprendizaje de contenidos y lingüístico de los programas AICLE. Then y Ting (2011) analizaron la frecuencia de la alternancia de código en clases de LE y AICLE y descubrieron un patrón en el que se recurría a la alternancia una vez cada dos o tres minutos. Costa (2011) investigó los objetivos y usos de esta estrategia y concluyó que se utilizaba para enfatizar un patrón discursivo determinado, sustituir un término, reforzar una orden o petición, explicar algo que no podía explicarse de otro modo y expresar identidad.

Aunque los estudios mencionados hacen uso de la expresión “cambio de código” (*code-switching*) o alternancia de código lingüístico, se ha comenzado a utilizar el concepto de *translingüismo* (del término inglés *translanguaging*) para hacer referencia a estas estrategias de cambio de código de forma integrada (Anderson, 2017). El término *translanguaging* apareció por primera vez en la década de los 90 y fue acuñado por Cen Williams, pero hace tan solo unos años que los investigadores comenzaron a mostrarse interesados en él. El translingüismo se entiende como un enfoque que utiliza estrategias de cambio de código lingüístico y de la traducción en hablantes multilingües con fines comunicativos, teniendo en cuenta las diversas lenguas del hablante como un sistema integrado (Canagarajah, 2011; García, 2011). Nikula y Moore (2016) afirman que el translingüismo es una práctica extendida en el AICLE pero rara vez se hace referencia a ella en estos términos.

El translingüismo es una buena estrategia para profesores con una perspectiva multilingüe de la educación, puesto que permite que tanto estudiantes como profesores utilicen distintas lenguas en la clase con finalidades determinadas. Makalela (2014)

declaró que hacer uso del translingüismo supone beneficios cognitivos y sociales que no suelen asociarse a las interacciones típicas de una clase monolingüe. Además, las clases multilingües ofrecen a los estudiantes una experiencia escolar positiva y reafirman sus identidades multilingües.

La perspectiva del docente

Incluso si un centro educativo cuenta con políticas sobre la práctica del translingüismo, el profesor es, en última instancia, quien decide cómo gestionar este aspecto de sus clases. Por eso, siempre hay que tener en cuenta las percepciones de los profesores, puesto que estas tienen un impacto importante en sus prácticas docentes (Lasagabaster, 2017). La mayoría de los estudios sobre el translingüismo se centran en el uso de la L1 por parte de los alumnos, pero es igualmente importante prestar atención al uso que los profesores hacen de la L1: cómo, cuándo y por qué (Lasagabaster, 2013; 2017). En este estudio entendemos la percepción del profesor como los pensamientos que los docentes albergan sobre su actividad profesional, condicionados por sus conocimientos previos y experiencia personal, y que influyen en su conducta profesional (Papadakis & Kalogiannakis, 2020).

Martínez et al. (2015) observaron que los profesores practicaban el translingüismo con mayor frecuencia de lo que eran conscientes, y que sus ideologías respectivas sobre esta práctica eran complejas y, en ocasiones, contradictorias. Asimismo, Lasagabaster (2017) analizó si los profesores de AICLE consideraban que las lenguas deben mantenerse separadas, así como el momento y la razón por la que los profesores hacen uso de la L1 del alumno. Sus resultados revelan que los comentarios y las prácticas didácticas de los profesores coincidían con su uso del translingüismo, aunque también indicaron sus esfuerzos por maximizar el uso del inglés en la clase. Por tanto, los autores sugieren que los profesores de AICLE deberían recibir formación sobre los beneficios de

utilizar todo repertorio lingüístico de los alumnos, puesto que no es realista que toda la clase de AICLE se lleve a cabo en la LE. El AICLE requiere la negociación de significados y, por tanto, la L1 debe tener un rol activo.

Existe muy poca literatura sobre el translingüismo en los programas de AICLE, aunque ambos conceptos han sido ampliamente estudiados por separado (Nikula & Moore, 2016). Lasagabaster (2013) y Méndez y Pavón (2012) también apelan a la necesidad de explorar este campo. De hecho, existe la necesidad emergente de investigaciones adicionales en el ámbito del AICLE en torno a las metodologías ya aplicadas para garantizar la continuidad de sus fundamentos conceptuales y teóricos (Dalton-Puffer & Smit, 2013). Es esencial comprender el papel que desempeña la L1 en el aula y cómo hacen uso los profesores de las diversas estrategias translingüísticas. En esta línea, Lo (2015) reconoce la necesidad de crear un mayor conocimiento de los posibles usos de la L1, puesto que los profesores de contenidos suelen priorizar la transmisión de conocimientos sobre la materia y es posible que no tengan los mismos conocimientos lingüísticos que los profesores de L2.

Objetivos

El principal objetivo de este estudio es analizar los usos y las percepciones de los profesores sobre el translingüismo en las clases de AICLE en el contexto de la educación primaria desde una perspectiva cualitativa. Para ello, formulamos tres preguntas de investigación:

- (1) ¿Practican el translingüismo los profesores de AICLE en el contexto educativo catalán? En caso afirmativo, ¿con qué finalidades?
- (2) ¿Cuáles son las percepciones de estos profesores sobre el translingüismo?
- (3) ¿Existe alguna diferencia entre las percepciones de los profesores y su uso real de esta práctica en el aula?

Los resultados de estudios previos nos llevan a predecir que los profesores de AICLE harán uso del translingüismo en sus clases, probablemente en mayor medida que los profesores de secundaria o universitarios debido a factores relacionados con la edad de los alumnos, su madurez cognitiva y su nivel de competencia en la LE. Además, materias como la educación física podría prestarse más a la práctica del translingüismo debido a cuestiones relacionadas con la gestión de las clases. Asimismo, esperamos encontrar también un mayor uso de la L1 en clases con alumnos más jóvenes. Por último, también esperamos observar diferencias en las percepciones de los profesores en torno a esta cuestión.

Metodología

Participantes

Para el estudio de caso seleccionamos cinco participantes. Tras visitar algunas escuelas, cinco profesores se prestaron voluntariamente a participar en el estudio tras haber expresado su interés por reflexionar sobre su práctica docente. Los participantes eran todos profesores de primaria de cinco centros escolares situados en el área metropolitana de Barcelona. Todas las escuelas seguían el currículum escolar catalán y su contexto socioeconómico era similar y comparable.

En la Tabla 1 se muestran las características principales de los profesores y de los grupos observados. Todos los profesores habían obtenido un certificado B2 (o superior) en inglés, según el MCER. Todos ellos eran **profesores expertos, aunque dos de ellos solo habían impartido clases AICLE durante dos años**. El profesor 2 declaró formar parte de un programa de formación del gobierno catalán sobre el AICLE y la profesora 5 declaró haber completado un curso de 30 h sobre este enfoque pedagógico. Los demás participantes no habían recibidos ninguna formación específica en relación con el AICLE.

El rango de materias estudiadas incluyó ciencias, arte y manualidades, educación física y **ambientes** de aprendizaje.

[Insert Table 1 here]

Diseño, instrumentos y procedimiento

Para el presente estudio se adoptó un diseño de estudio de caso. En primer lugar, se observó y se grabó (audio) a los participantes durante cuatro sesiones, tras las que estos respondieron a un cuestionario relacionado con sus percepciones sobre el uso de la L1 en las clases de AICLE. Se tuvieron en cuenta diversas consideraciones éticas: antes de recabar datos, los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se les informó sobre los pasos siguientes y sobre el carácter anónimo y voluntario de su participación en el estudio.

Observaciones en el aula

Se grabaron un total de 20 sesiones con un promedio de 3 horas y 20 minutos en total por cada participante. Las grabaciones se realizaron mediante un micrófono de solapa, de modo que la voz del docente se oyese con nitidez y las voces de los estudiantes quedasen diluidas como sonido de fondo. Una de las investigadoras estuvo siempre presente durante las sesiones grabadas, tomando notas adicionales para complementar las grabaciones y añadir otros datos relevantes.

Después de grabar las sesiones, se procedió a identificar las instancias o casos de translingüismo como usos de L1 en la clase. Cada uno de los usos se transcribió palabra por palabra. Se consideró el inicio cuando el docente pronunciaba la primera palabra en L1 y el final con la última palabra enunciada en L1. Las instancias de translingüismo

incluían desde frases completas en LE con palabras sueltas en L1 a secuencias formadas por varias frases en L1.

Se clasificaron los diversos usos de translingüismo en función de su finalidad (adaptadas de Lo, 2015; Mohebbi & Mohammad, 2014). En la Tabla 2 se muestra la clasificación utilizada. Un segundo evaluador llevó a cabo su propia codificación y clasificación de todas las instancias de translingüismo para garantizar fiabilidad interevaluador en términos de coherencia entre las evaluaciones. El valor Kappa de Cohen reveló un buen acuerdo interevaluador ($K = .79$). Cuando los evaluadores observaron alguna diferencia en uno de los ítems clasificados, ese ítem se analizó y debatió por separado para llegar a un acuerdo mutuo. Además, se calculó la duración total del discurso hablado del docente, así como la duración total de las instancias de translingüismo.

[Insert Table 2 here]

Cuestionario para el docente

Tras las observaciones en clase, los cinco participantes completaron un cuestionario dividido en cuatro secciones. El objetivo era revelar las percepciones del profesorado sobre el uso de la L1 en la clase de AICLE de modo que se pudiesen analizar y contrastar con sus correspondientes grabaciones. Las dos primeras secciones hacían referencia a los antecedentes profesionales del profesor, así como a algunas características de la clase y de la materia impartida observada. En la tercera sección, los participantes tenían que evaluar sus percepciones sobre el uso de L1 en sus clases expresando su acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados sobre una escala tipo Likert de 4 puntos. Estos enunciados estaban relacionados con la frecuencia con la que creían utilizar la L1 en dieciséis situaciones distintas (las mismas que utilizaron las investigadoras para clasificar

las instancias de translingüismo en la clase) y con su grado de acuerdo o desacuerdo con cuatro enunciados generales sobre el uso de la L1 en una clase de LE. En la última sección se incluyeron cuatro preguntas abiertas:

- ¿Crees que usar la L1 de los alumnos sirve para enseñar?
- ¿Qué sientes cuando utilizas la L1 de los estudiantes? Culpa, vergüenza, comodidad... ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se sienten los estudiantes cuando utilizas su L1?
- ¿Crees que utilizas la L1 de los alumnos de manera estratégica? ¿En qué situaciones?
- ¿Cómo has aprendido inglés? ¿Utilizaron tus profesores tu L1?

El cuestionario fue diseñado siguiendo las indicaciones de Manara (2007) y Mohebbi y Mohammad (2014). Se hizo un primer piloto con tres profesores de AICLE antes de presentarlo a los participantes del estudio.

Resultados

Observaciones en el aula y anotaciones de campo

En la Tabla 3 se indica la duración de las lecciones grabadas (por profesor), así como la duración total del discurso del docente en el aula y el número de instancias de translingüismo en el discurso del profesor. Los datos muestran que todos los participantes hicieron uso del translingüismo en sus clases. No obstante, el número de veces que recurrieron a esta práctica cada uno de ellos era variable, como lo era también en las distintas lecciones grabadas.

En total se analizaron 331 casos de translingüismo. A partir del número de instancias de translingüismo, se calculó la frecuencia con la que los docentes incurrieran en esta práctica en función del número de casos de translingüismo en el discurso total de cada docente.

[Insert Table 3 here]

Los casos de translingüismo también se clasificaron según la función que desempeñaban (Tabla 4). Los resultados muestran que la finalidad de los diversos casos de translingüismo difería entre los profesores. Únicamente se identificaron tres funciones compartidas por todos los participantes (*aclaraciones, comentarios personales y traducciones paralelas*), y dos funciones que no fueron utilizadas por ninguno de ellos (*explicar la diferencia entre L1 y LE y cultura*).

[Insert Table 4 here]

Los siguientes segmentos de la transcripción son ejemplos de translingüismo grabados durante las observaciones. Entre paréntesis y en mayúsculas se facilita una traducción en español del discurso en catalán de la profesora o profesor y de las intervenciones de los estudiantes.

Ejemplo 1. Comentarios personales (el docente usa el translingüismo para hablar a un alumno particular con fines personales).

T2 ... So you prefer not to play? *Prefereixes no jugar? La ronda dura 5 minuts*

(PREFIERES NO JUGAR? LA RONDA DURA 5 MINUTOS).

The round is only 5 minutes. *Li ha tocat a l'esquena*

(LE HA TOCADO EN LA ESPALDA).

Ejemplo 2. Traducción paralela (el docente usa el translingüismo para transmitir exactamente el mismo mensaje en L1 y LE).

T3 Is not necessary the same size, *la mateixa mida* (LA MISMA MEDIDA).

Ejemplo 3. Explicar instrucciones (el docente hace uso del translingüismo para aclarar las instrucciones dadas a toda la clase).

T2 All together. *Tots junts fent el mateix i després tots junts fent el mateix*. (TODOS JUNTOS HACIENDO LO MISMO Y LUEGO TODOS JUNTOS HACIENDO LO MISMO).

Come on, in groups.

Ejemplo 4. Vocabulario (uso del translingüismo para enseñar vocabulario).

S1 How do you say *cèrvol* (CIERVO) in English?

T1 How do you say what?

S1 *Cèrvol* (CIERVO) in English.

T1 *Cèrvol, cèrvol* (CIERVO, CIERVO) ... Eh, I don't remember *cèrvol* (CIERVO). Do you remember?

Ejemplo 5. Disciplina (uso de la L1 para regañar al alumno).

T4 *Què estàs fent* (QUÉ ESTÁS HACIENDO)?

S1 xxx

T4 *És que t'aniràs, eh? I t'ho dic en Català perquè m'entenguis. Sempre és aquesta taula* (TE HARÉ SALIR, Y TE LO DIGO EN CATALÁN PARA QUE ME ENTIENDAS. SIEMPRE ES ESTA MESA).

Ejemplo 6. Aclaración (el docente usa la L1 para aclarar algo que ha explicado primero en la LE).

T5 You have to say hello and, *com anem a sopar, no és l'hora d'esmorzar, diem* (COMO VAMOS A CENAR, NO VAMOS A DESAYUNAR, DECIMOS) good evening. So good evening, come on.

Llevamos a cabo un análisis de componentes principales a modo de análisis exploratorio para observar los datos desde un punto de vista distinto e identificar posibles

patrones de translingüismo entre los docentes al comparar las finalidades de su uso. Cuatro componentes principales explicaban toda la varianza. Entre estos cuatro componentes, los dos primeros explicaban un 74.7% de la varianza total (Tabla 5). Al analizar estos dos componentes en la matriz de componentes principales (Tabla 6) se vio que, por un lado, algunos participantes tendían a hacer uso del translingüismo para hacer aclaraciones, explicar instrucciones, gestionar el currículum y responder a las preguntas de los alumnos al final de la clase y motivar a los alumnos, aspectos relacionados con la gestión de la clase. Por otro lado, algunos profesores anotaron valores muy bajos en estas categorías pero hacían uso del translingüismo para disciplinar a los alumnos, bromear y hacer comentarios graciosos o hacer traducciones paralelas, aspectos más relacionados con estrategias dirigidas a evitar largas explicaciones en inglés y ahorrar tiempo.

[Insert tables 5 and 6 here]

Por último, es importante mencionar que una parte significativa del comportamiento de los docentes en el aula estaba relacionada con el comportamiento de los alumnos. Por ejemplo, en las clases en las que las investigadoras observaron un mal comportamiento de los alumnos, identificaron más casos de translingüismo y, por lo general, de mayor duración. Por último, la participante Profesor 5 mostró un comportamiento particular respecto al uso de la L1. Hacía uso del translingüismo poco frecuente, pero cuando lo hacía, su duración era considerable. Estos patrones se describen en las anotaciones de campo.

Cuestionario del docente

En la Tabla 7 se muestran las respuestas de los participantes al cuestionario sobre sus percepciones en torno al translingüismo. Todos los docentes indicaron hacer uso del

translingüismo en cinco categorías específicas: *aclaración, retroalimentación, disciplina, comentarios personales y comentarios graciosos*. La categoría con mayor nivel de uso de la L1 era *disciplina*.

[Insert Table 7 here]

Para comparar las percepciones de los docentes y sus prácticas reales, comparamos los resultados que se muestran en las tablas 4 y 7. En el cuestionario, la Profesora 1 alegó hacer uso del translingüismo con fines académicos: para garantizar que los estudiantes entendían lo que tenían que hacer y lo hacían. Al comparar esta afirmación con su práctica docente, vimos que hacía uso del translingüismo principalmente para enseñar vocabulario (40%) y gramática (11.43%) y, en ocasiones, para dar instrucciones (11.43%) y hacer comentarios personales (14%).

El profesor 2 parecía más preocupado por cuestiones de disciplina y se constataba también en su práctica docente (14.42% de los casos de translingüismo estaban relacionados con la *disciplina*, 20.19% con *comentarios personales* y 45.19% con *traducciones paralelas*). La Profesora 3 declaró hacer uso del translingüismo con fines académicos y su comportamiento en la clase lo corroboró: 13.58% de los casos estaban relacionados con la enseñanza de vocabulario y 8.64% con los contenidos, aparte del 60.49% dedicado a comentarios personales, aunque también señaló que no seguía una estrategia determinada para ello.

La Profesora 4 defendía que el uso de la L1 de los alumnos no era útil para la enseñanza, y que si hacía uso de ella era por su función afectiva. Las observaciones de sus clases revelaron un uso escaso del translingüismo, por lo general en relación con una función académica (28.94% en total) y con la traducción paralela (44.74%). Por tanto, el porcentaje correspondiente a la función afectiva era bastante bajo y lo utilizó únicamente

para hacer comentarios personales (10.53%). Por último, la Profesora 5 se mostraba a favor del translingüismo para todo tipo de finalidades y en sus respuestas al cuestionario mencionó la comprensión (fines académicos), la relajación (función afectiva) y la comprensión de los objetivos de la sesión (gestión de la clase). Los resultados de las observaciones de sus clases revelan casos de translingüismo en todas estas categorías.

Las percepciones individuales de los participantes sobre el translingüismo corresponden a otras secciones del cuestionario. La Profesora 1 se mostraba abierta al uso de otras lenguas en la clase y estaba de acuerdo en que comparar el inglés con la lengua materna de los alumnos ayudaba a los estudiantes a aprender el inglés. También opinaba que el uso de la L1 no ralentiza el proceso de adquisición de la LE. No obstante, era la profesora con menos casos de translingüismo. La profesora 5 indicó respuestas similares y, además, se mostraba de acuerdo en que, aunque utilizara la L1 de sus alumnos en algún momento, estos seguirían esperando que utilizase el inglés la mayor parte del tiempo.

Sin embargo, las percepciones de los profesores 2, 3 y 4 eran opuestas a sus respectivas prácticas docentes. Los tres participantes se mostraron de acuerdo en que el uso de la L1 dificulta el proceso de aprendizaje del inglés y que los profesores deberían hablar en inglés todo el tiempo. Además, los profesores 2 y 4 indicaron que comparar la lengua materna de los estudiantes con el inglés no les ayuda a aprender esta lengua. Y sin embargo, los profesores 2 y 3 eran los que hicieron un mayor uso del translingüismo en las lecciones observadas.

Por otro lado, todos los participantes declararon sentirse algo incómodos por usar la L1 de sus alumnos, incluso cuando lo hacían para facilitar su comprensión. La Profesora 5 indicó: “algunas veces no estoy segura de que sea la mejor estrategia”. Por

último, todos los participantes se mostraron de acuerdo en que los estudiantes se sienten más relajados e incluso aliviados cuando el docente utiliza su L1.

Discusión

Este estudio tenía por objetivo explorar las percepciones de los profesores sobre la práctica del translingüismo y los usos que hacían de esta práctica en sus clases de AICLE en educación primaria. Por lo que respecta al uso del translingüismo en sus clases, los resultados revelan que todos los participantes incurrían en esta práctica. Then y Ting (2011) y Costa (2011) observaron que la frecuencia del cambio de código lingüístico era de un cambio cada dos o tres minutos. En nuestro estudio, esta cifra se acercaba más a los dos minutos. Podríamos decir que, dado que los participantes impartían clase a alumnos de educación primaria, la frecuencia del cambio de código era ligeramente mayor, lo que corrobora una de nuestras predicciones.

En este estudio, los usos del translingüismo difieren entre los participantes. No obstante, en términos de finalidad de esta práctica y a pesar de las diferencias entre los participantes, sus usos con fines académicos, gestión de la clase y funciones sociales/afectivas estaban bastante equilibrados. Sin embargo, todos los participantes hicieron un uso notablemente elevado de la *traducción paralela*. Sobre este aspecto, Escobar (2013) declaró que los profesores parecen recurrir a las traducciones paralelas para acelerar las explicaciones, aunque se trata de una práctica contraproducente, puesto que no facilita la comprensión ni fomenta la participación y no permite el tiempo necesario para que los alumnos procesen el mensaje y reaccionen.

Creemos que la edad de los estudiantes y dominio de la LE influyó en el uso que los profesores hacían del translingüismo. Estudios previos también lo mencionan. Ahmad

y Jusoff (2009) Lo (2014) y Azlan y Narasuman (2012) sugirieron que, cuando los alumnos tenían un conocimiento limitado de la LE, los profesores tendían a utilizar la L1 con mayor frecuencia, a diferencia de un uso más reducido con alumnos con alto nivel de la LE. Podríamos afirmar que el discurso del profesor parece adaptarse al nivel de conocimientos lingüísticos del alumno, incluso de una manera inconsciente por parte del profesor. La cuestión de si la edad del alumno podría ser un factor que influye en el número de casos de translingüismo merece mayor atención.

Por lo que respecta a las percepciones de los participantes, observamos una gran variedad de respuestas. Aunque, en general, todos los participantes eran conscientes de hacer uso del translingüismo para algunos fines, algunas respuestas específicas revelaron percepciones contradictorias, en línea con otras investigaciones anteriores. Lasagabaster (2013) afirmó que el uso de la L1 por parte del profesor no suele responder a una reflexión sistemática. Esto era evidente en algunas respuestas contradictorias de los participantes en el cuestionario, como indicar el uso de la L1 para diversas finalidades y mencionar después que la única función del translingüismo estaba relacionada con la disciplina.

A diferencia de la sugerencia realizada por Lo (2015) respecto a la necesidad de mantener las lenguas separadas en una clase impartida en la LE/L2, por lo general, los participantes en nuestro estudio expresaron percepciones positivas sobre el papel de la L1 en la clase de AICLE, más cercanos a la posición de Costa (2011). Todos los profesores declararon hacer uso de la L1 en algún momento y, por lo general, admitían entender los beneficios de su uso con algunos fines determinados. Algunos profesores defendían que el uso de la L1 contribuye a que los alumnos se sientan más cómodos en la clase, en línea con la sugerencia de Lasagabaster (2013). Además, nuestros resultados apoyan la idea de que el uso de la L1 por parte del profesor podría ser intuitiva y no siempre concuerda con la percepción que el docente tiene de su propio uso.

Nuestros resultados también revelan una diferencia entre las percepciones de los docentes y su uso real del translingüismo. El docente con el menor número de casos de translingüismo declaró estar dispuesto a hacer uso de la L1 de los estudiantes para fines diversos. En otros casos, los usos reales de los docentes diferían totalmente de lo que mencionaban en el cuestionario. Por lo general, nuestros resultados concuerdan con los obtenidos por Martínez et al. (2015), dado que sus participantes también recurrían al translingüismo con mayor frecuencia de lo que ellos mismos creían, y sus percepciones respecto a esta práctica eran complejas y, en algunos casos, contradictorias.

En Costa (2011), aunque los profesores observados hacían uso del translingüismo, el profesor de primaria era el que hacía un uso mayor. Parece razonable, pues, que todos los participantes en nuestro estudio hicieran uso de esta práctica. En particular, el uso del translingüismo de la Profesora 5, que difería del resto, podría haberse modificado para adaptarse a la edad y madurez cognitiva de sus alumnos, así como a su nivel de LE. En cualquier caso, los efectos de la edad y de las diferencias individuales de los estudiantes en el uso de la L1 en las clases de LE se escapan **del** alcance de este estudio. Es necesario llevar a cabo investigaciones adicionales y un estudio cuantitativo en el que se exploren estos efectos. De todos modos, a diferencia de estudio de Costa (2011), el hecho de que en nuestro estudio todos los alumnos pertenecían al mismo estadio educativo facilita poder extraer resultados más detallados de las categorías generales en las que se enmarcan las estrategias de translingüismo utilizadas.

El continuo descrito por Macaro (2009) en relación con las perspectivas sobre el uso de la L1 y la L2 es también de especial interés en nuestro estudio. Los cinco participantes podían situarse en distintos puntos de este continuo, en función de sus comportamientos y sus propias perspectivas. Para alcanzar una posición óptima, Macaro (2009) sugirió que el docente debía situarse en aquel lugar en que este pudiese

beneficiarse de hacer uso de la L1 del alumno y utilizarla como recurso y para establecer comparaciones. Para ello, los profesores deberían reflexionar primero sobre su práctica docente y ser conscientes de sus realidades. Después, podrían decidir dónde quieren situarse en ese continuo y hacer un uso consciente de la L1 para beneficiarse de las muchas ventajas del translingüismo.

Los resultados de este estudio también presentan implicaciones prácticas. Los profesores de AICLE deberían formarse en aspectos de la adquisición de una LE en términos del uso de la lengua en la clase, incluidos los usos de la L1 y la LE/L2 y en las formas de hacer uso de ellas en beneficio de los estudiantes.

Conclusiones

El objetivo del presente estudio era analizar el translingüismo, tanto en términos de la percepción de los profesores de AICLE como de su práctica real en el contexto de la educación primaria. Los resultados muestran que todos los participantes hacían uso del translingüismo, aunque se observaron diferencias en el número de instancias y en la finalidad de estos usos. El extenso uso que los participantes hacían de la traducción paralela se ha descrito como contraproducente en Escobar (2013). Para evitarlo, los profesores deberían ser conscientes de sus prácticas docentes y deberían formarse en los beneficios reales de hacer uso del repertorio lingüístico completo de los alumnos. Lasagabaster (2013) sugirió formular algunos principios orientativos del uso de la L1 que podrían ayudar a los profesores a mejorar su práctica docente.

Por lo que respecta a las percepciones de los profesores, no se identificó una opinión general sobre el uso de la L1 en la clase, sino que cada profesor tenía su propia perspectiva al respecto. En general, los participantes veían los posibles beneficios del translingüismo, aunque resulta notable que, en algunos casos, era la primera vez que

reflexionaban sobre el tema. De nuevo, la formación en un contexto de AICLE podría orientar a los profesores hacia una mejor gestión del uso de distintas lenguas en el aula. Además, en la línea de Martínez et al. (2015), este estudio contribuye al esfuerzo por descifrar las ideologías lingüísticas del profesorado y es apremiante abrir un diálogo con el mayor número posible de profesionales para comprender el translingüismo cotidiano en el aula de AICLE.

Los resultados de este estudio deben ser interpretados con cautela, teniendo en cuenta sus limitaciones, y en particular por el tamaño reducido de la muestra. El objetivo no era generalizar sino comprender la complejidad del translingüismo. Como ya se ha mencionado, se observaron diferencias significativas entre los participantes, a pesar de que los centros educativos involucrados eran similares.

Es necesario un mayor esfuerzo de investigación para comprender mejor el translingüismo. Una mayor cantidad de datos cuantitativos deberían permitirnos analizar los cambios en el uso de la L1 por parte del profesor en función de la materia impartida, el contexto, las diferencias individuales entre los alumnos, etc. Futuros estudios deberían centrarse también en la perspectiva del alumno y en el posible impacto de la planificación sistemática del uso funcional de la L1 y la LE en el aula (Lin, 2015).

A pesar de las limitaciones mencionadas, una contribución importante de este estudio está relacionada principalmente con las prácticas educativas. Reflexionar sobre el uso de la L1 en la clase ayudaría al profesorado a ser más conscientes de sus ventajas y sus inconvenientes. Los profesores de lengua deberían tener como objetivo principal motivar a sus alumnos a utilizar todo su repertorio lingüístico con la mayor eficacia posible. Por tanto, estrategias translingüísticas como estas también deberían formar parte de su plan educativo. Tanto los investigadores como el profesorado deberían reconocer el translingüismo como una herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Tabla 1. Características de los participantes

Participante	Sexo	Experiencia docente (años)	Experiencia en AICLE (años)	Materia impartida observada	Edad de los alumnos (Grado)	Número de alumnos
Profesor 1*	Mujer	+25	5	Ciencias	9-10 (4º)	13
Profesor 2	Hombre	10-15	5	Educación Física	8-9 (3º)	25
Profesor 3*	Mujer	10-15	4	Arte y Manualidades	10-11 (5º)	25
Profesor 4*	Mujer	10-15	2	Ciencias	8-9 (3º)	26
Profesor 5*	Mujer	+25	2	Entornos de aprendizaje	6-8 (1º/2º)	16

*Profesor de ILE

Table 2. Translanguaging in terms of function

Función académica	Transmisión de contenidos	Vocabulario
		Gramática
		Contenidos
		Aclaraciones
		Retroalimentación
		Explicar diferencias entre L1 y L2
Gestión de la clase	Control y flujo de la clase	Explicar instrucciones
		Gestión del currículum
		Disciplina
		Responder a preguntas al final de la clase
		Motivar a los alumnos
Función social/afectiva	Crear de un clima más distendido o dirigirse a un alumno en particular	Comentarios personales
		Bromas y comentarios graciosos
		Cultura
Traducción paralela		
Otros usos		

Tabla 3: Discurso del docente y casos de translingüismo en las clases observadas

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Total
Duración total	3:13:31	3:26:53	3:29:06	2:55:00	3:44:23	16:48:53
Discurso del profesor (% del total)	1:45:26 (54.48%)	2:23:03 (69.15%)	2:07:26 (60.94%)	1:50:32 (63.16%)	3:01:33 (80.91%)	13:07:34 (66.21%)
Discurso en la L1 (%)	6:55 (6.56%)	32:54 (23.00%)	23:46 (18.65%)	6:42 (6.06%)	22:22 (12.32%)	1:32:39 (13.87%)
Casos de translingüismo (N)	35	104	81	38	73	331
Frecuencia de uso (minutos)	3:01	1:23	1:34	2:55	2:29	2.02

Tabla 4: Usos del translingüismo en función de su finalidad (número de casos y porcentaje)

	Vocabulario	Gramática	Contenidos	Aclaración	Retroalim.	Diferencias L1-L2	Explicar instrucciones	Gestionar el currículum	Disciplina	Responder preguntas al final de la clase	Motivar a los alumnos	Comentarios personales	Comentarios graciosos	Cultura	Traducción paralela	Otros
Prof. 1	14 (40.00%)	4 (11.43%)	0	1 (2.86%)	1 (2.86%)	0	4 (11.43%)	0	0	0	0	5 (14.29%)	0	0	4 (11.43%)	2 (5.71%)
Prof. 2	1 (0.96%)	0	2 (1.92%)	4 (3.85%)	4 (3.85%)	0	7 (6.73%)	0	15 (14.42%)	0	1 (0.96%)	21 (20.19%)	1 (0.96%)	0	47 (45.19%)	1 (0.96%)
Prof. 3	11 (13.58%)	0	7 (8.64%)	2 (2.47%)	0	0	0	0	3 (3.70%)	0	0	49 (60.49%)	0	0	9 (11.11%)	0
Prof. 4	9 (23.68%)	0	0	2 (5.26%)	0	0	4 (10.53%)	0	1 (2.63%)	0	1 (2.63%)	4 (10.53%)	0	0	17 (44.74%)	0
Prof. 5	0	0	0	8 (10.96%)	1 (1.37%)	0	25 (34.25%)	1 (1.37%)	3 (4.11%)	1 (1.37%)	3 (4.11%)	21 (28.77%)	0	0	8 (10.96%)	2 (2.74%)
Total	35 (10.57%)	4 (1.21%)	9 (2.72%)	17 (5.14%)	6 (1.81%)	0	40 (12.08%)	1 (0.30%)	22 (6.65%)	1 (0.30%)	5 (1.51%)	100 (30.21%)	1 (0.30%)	0	85 (25.68%)	5 (1.51%)
Media	7.00	0.80	1.80	3.40	1.20	0.00	8.00	0.20	4.40	0.20	1.00	20.00	0.20	0.00	17.00	1.00
DT	6.205	1.789	3.033	2.793	1.643	0.000	9.823	0.447	6.066	0.447	1.225	18.193	0.447	0.000	17.421	1.000

Tabla 5. Análisis de componentes principales (uso del translingüismo en función de su finalidad): varianza total

Componente	Total	% de la varianza	% acumulativo
1	6.091	43.511	43.511
2	4.372	31.230	74.741
3	2.533	18.091	92.832
4	1.004	7.168	100.000

Tabla 6. Análisis de componentes principales (translingüismo en función de su finalidad): matriz de componentes

	1	2
Vocabulario	-.885	-.444
Gramática	-.370	-.418
Contenido	-.437	.285
Aclaración	.978	-.005
Retroalimentación	.334	.813
Explicar instrucciones	.968	-.245
Gestionar el currículum	.898	-.391
Disciplina	.270	.953
Responder preguntas después de la clase	.898	-.391
Motivar a los alumnos	.964	-.135
Comentarios personales	-.085	.228
Comentarios graciosos	.175	.949
Traducción paralela	.148	.960
Otras	.550	-.300

Tabla 7. Respuestas de los profesores al cuestionario

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Media	DT
Vocabulario	0	0	1	0	0	0.20	0.447
Gramática	1	0	1	1	1	0.80	0.447
Contenidos	0	0	1	0	0	0.20	0.447
Aclaraciones	2	1	1	2	2	1.60	0.548
Retroalimentación	2	2	2	1	1	1.60	0.548
Diferencias L1-L2	1	0	2	0	1	0.80	0.837
Instrucciones	1	0	1	1	1	0.80	0.447
Gestión currícul.	2	0	1	0	1	0.80	0.837
Disciplina	2	3	2	2	2	2.20	0.447
Responder preguntas	2	0	0	0	1	0.60	0.894
Motivar	2	0	2	1	1	1.20	0.837
Com. personales	2	1	2	1	1	1.40	0.548
Com. graciosos	1	2	2	1	1	1.40	0.548
Cultura	2	2	1	1	0	1.20	0.837
Traducción paralela	1	0	0	1	0	0.40	0.548
Otros	0	0	0	0	0	0.00	0.000