

El uso del translanguaging y el enfoque CLIL en educación primaria

PILAR COUTO CANTERO

NOEMI FRAGA CASTRILLÓN

Universidade da Coruña

Received: 20 April 2022 / Accepted: 6 September 2022

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.24492>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este estudio de caso tiene como objetivo principal averiguar el modo en que se implementan las actividades y tareas en materias con enfoque CLIL y el uso del *translanguaging* en lo referente al aprendizaje de contenidos y de una lengua extranjera (inglés) en un centro plurilingüe de Educación Primaria seleccionado para tal efecto. Para cumplir estos objetivos se ha optado por un método cualitativo y se ha diseñado un cuestionario y una entrevista como instrumentos de investigación. Los datos se analizaron mediante una codificación de la información en categorías y, tras la discusión, se concluye que los resultados demuestran que tanto la implementación del enfoque CLIL como el uso del *translanguaging* en el colegio objeto de estudio corresponden con lo que los diferentes autores mencionados en la literatura proponen a pesar de que siempre se pueden presentar ciertos aspectos de mejora.

Palabras clave: Enfoque CLIL, translanguaging, inglés, Educación Primaria, didáctica.

The use of translanguaging and the CLIL approach in primary education

ABSTRACT: The main objective of this case study is to find out how activities and tasks are implemented within subjects taught through the CLIL approach and the use of translanguaging in relation to learning curricular contents and a foreign language (English) in a plurilingual Primary Education School selected for this purpose. To meet these objectives, a qualitative method has been chosen and a questionnaire and an interview have been designed as research instruments. The data was analysed by coding the information into categories and, after discussion, it is concluded that the results show that both the implementation of the CLIL approach, and the use of translanguaging in the school under study correspond to what the different authors mentioned in the literature they propose, despite the fact that certain points of improvement can always be presented.

Key words: CLIL Approach, Translanguaging, English, Primary Education, Teaching and Learning.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria (EP) concretamente sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, en adelante CLIL por sus siglas en inglés) y el uso del *translanguaging* en las aulas. Al realizar una búsqueda de investigaciones relacionadas con los resultados de

la implementación del enfoque CLIL y del uso del *translanguaging* en centros educativos en España para elaborar este artículo, detectamos que no había mucha literatura al respecto. Con tal motivo, este estudio tiene como objetivo principal averiguar el modo en que se implementan las prácticas desde el enfoque CLIL en lo referente al aprendizaje de contenidos y de una lengua extranjera (inglés) en EP en un centro plurilingüe. Asimismo, como objetivos específicos se plantean los siguientes: 1) analizar la práctica del enfoque CLIL para comprobar si se utiliza de acuerdo con la literatura de referencia (Coyle, et al. 2010) y 2) determinar la manera en la que se utiliza el *translanguaging* en las aulas de aprendizaje.

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de comprobar si el enfoque y las prácticas CLIL se implementan correcta o incorrectamente según las pautas recomendadas en la literatura objeto de estudio. La obtención de datos en este sentido tiene una relevancia de gran calado, a nuestro modo de ver, puesto que, dependiendo del conocimiento, formación y buenas prácticas empleadas por el profesorado, en buena medida se obtendrá el éxito o el fracaso de la implementación de este enfoque en los centros educativos del panorama nacional. Se plantean pues, dos preguntas de investigación (PI):

PI 1. ¿Se implementan las prácticas del enfoque CLIL en el centro escogido de acuerdo con la literatura sobre el tema?

PI 2. ¿Se utiliza en el centro la técnica del *translanguaging* y con qué resultados?

En el marco teórico se exponen los conceptos necesarios para fundamentar la investigación. Se abordan los conceptos de *bilingüismo*, *multilingüismo* y *plurilingüismo*, se da cuenta de los elementos relacionados con el enfoque CLIL y se define el concepto de *translanguaging*. Este estudio se plantea en un centro plurilingüe en Galicia en donde llevan más de 10 años implementando este enfoque con buenos resultados. La muestra está formada por un total de 112 sujetos válidos de 3º a 6º de EP que participaron en las materias de Lengua inglesa, *Social and Natural Sciences* y *Arts & Crafts*. La metodología consiste en un estudio de caso cualitativo en el que se analizan los datos con instrumentos de investigación diseñados *ad hoc*: una entrevista para la profesora y un cuestionario (previamente pilotado) con 4 preguntas cerradas para contextualizar y 8 preguntas abiertas: las cuatro primeras para dar respuestas a la PI 1 y las otras cuatro a la PI 2.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Bilingüismo, Multilingüismo y Plurilingüismo

Para poder contextualizar esta investigación es necesario dedicar unos párrafos a las diferencias existentes entre los términos de bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo que hemos observado que, en ocasiones, bien por desconocimiento, bien por economía del lenguaje, se utilizan como si fueran sinónimos. Por otro lado, conviene destacar que, de acuerdo con Cummins las habilidades que presenta un individuo con respecto a la producción oral en su LM están directamente relacionadas con las de la LE1, por lo que si poseen buenas habilidades en este aspecto también desarrollarán buenas habilidades en la producción oral

en la LE1 y viceversa (1991). En esas mismas fechas Flege (1992) indicaba que se pueden determinar diferentes tipos de individuos bilingües clasificándolos en bilingües adictivos y bilingües sustractivos. Los primeros estudian la primera lengua extranjera (LE1) en adición, pero mantienen su lengua materna (LM) con un nivel más alto. Por el contrario, las personas bilingües sustractivas son las que aprenden la LE1 y ésta acaba siendo su lengua dominante, dejando la LM en un nivel inferior. Esto ocurre, sobre todo, en inmigrantes o hijos de inmigrantes que nacen en un país, pero cambian de residencia y con el tiempo pierden su LM y dominan la LE1 por factores socioculturales, laborales, educativos, etc.

No siendo ninguno de estos dos el caso que nos ocupa en esta investigación, nos centramos ahora en las propuestas de otros investigadores como Valdez y Figueroa (1994) que precisan que el bilingüismo consiste en saber dos lenguas. En este sentido, existe una hipótesis que consiste en que la adquisición de más de una lengua en edades tempranas proporciona muchos beneficios para la alfabetización, lo cual confirma los resultados en consonancia con las investigaciones de Jiang que confirman que el diccionario mental de una persona bilingüe contiene elementos de todas las lenguas que conoce y que tanto la LM como la LE1 se activan simultáneamente cuando leen o cuando usan la LM o la LE1 (2004).

Posteriormente, investigaciones como las de Schwartz et al. (2007) pusieron de manifiesto las ventajas de los aprendices bilingües frente a los monolingües dejando claro en un estudio que los aprendices que dominaban dos lenguas (LM y LE1) y aprendían inglés como segunda lengua extranjera (LE2) superaron a los monolingües en fonología, lectura o deletreo. La definición de bilingüismo, por tanto, es compleja, y algunos estudiosos como Gottardo y Grant (2008) consideran que se debería incluir el grado de competencia en cada lengua y las circunstancias en las que se aprende, proponiendo incluso que se determine el significado de lo que se entiende por «conocer» un idioma.

Concretamente, en el caso que nos ocupa para esta investigación, cobran una gran importancia los resultados obtenidos por Ferjan y Kuhl, que indican la importancia de la edad en la que se aprende la LE1, pues está demostrado que cuanto más se retrase este aprendizaje, más se pierde la elasticidad del cerebro (2017). Estas autoras también demostraron que tanto los bilingües como los monolingües aprenden las primeras sílabas a la misma edad en lo que a la adquisición de aspectos gramaticales y de vocabulario se refiere (Ferjan & Kuhl, 2017). Esto confirma que el aprendizaje de la LE1 en edades tempranas no supone en absoluto un obstáculo como algunos puedan pensar, sino todo lo contrario.

Por otra parte, mientras que el término *multilingüismo* hace referencia a la simple coexistencia de diferentes lenguas en una comunidad, pero sin ninguna conexión entre ellas, el término *plurilingüismo* pone de manifiesto la importancia del sujeto como individuo que usa la lengua y tiene la capacidad de comunicarse en sociedad realizando un aprovechamiento de todas sus habilidades lingüísticas en los diferentes idiomas que conoce. Por tanto, este estudio se aborda partiendo del *plurilingüismo* como concepto clave, ya que es el término que mejor define el punto de vista desde el que se concibe esta investigación.

En la comunidad de Galicia, existe la ORDEN de 12 de mayo de 2011 en la que se regulan los centros plurilingües y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües. Esta orden sigue las recomendaciones del Consejo de Europa que establece el principio de plurilingüismo dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001 y 2018). Esto es, contemplar una relación entre todos los conocimientos lingüísticos que una persona pueda tener y construir así una

competencia comunicativa en la que se interrelacionen e interactúen los diferentes idiomas que este individuo pueda conocer. A través del aprendizaje plurilingüe se llega también a un conocimiento multicultural, por lo que no sólo se centra en la capacidad de utilizar la lengua como usuario independiente, sino en la posibilidad de comunicarse entre diferentes sociedades y culturas.

2.2. El enfoque CLIL

Debido a la globalización, la Comisión Europea, ya en el año 1978 comenzó a promover el plurilingüismo fomentando la enseñanza a través de varias lenguas (Larrea, 2019). Siguiendo con esta idea, otros investigadores propusieron fomentar la enseñanza en las escuelas a través de más de un idioma como medio de instrucción (Marsh, 2012).

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o también denominado enfoque CLIL (por sus siglas en inglés) propone, entre otras cosas, abordar la enseñanza de la LE fomentando la diversidad cultural. Como indica López (2017) este enfoque didáctico consiste en usar la lengua extranjera como idioma vehicular para la enseñanza de asignaturas no lingüísticas (como Ciencias Naturales y Sociales, Artes Plásticas, Historia, etc.) y, por lo tanto, no se centra la atención en la parte gramatical ni léxica de la lengua que se utiliza. Además, el enfoque CLIL fomenta la interacción, se complementa con ayuda visual y organizadores gráficos, usa la metodología *hands up* que impulsa la motivación y el aprendizaje a la vez que se hacen las cosas (*learning by doing*). Asimismo, con la implementación del enfoque CLIL se ha incluido con mucha frecuencia, al menos en España, la figura del asistente nativo de conversación en los centros (Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014). La suma de todos estos elementos añadida a la pericia del docente en cuanto al uso del enfoque CLIL hace que se propicien resultados alentadores en el aprendizaje de las materias curriculares en este tipo de programas plurilingües.

Para que un docente sea capaz de instruir en un aula y pueda elaborar propuestas didácticas desde el punto de vista del enfoque CLIL se debe comenzar por saber interrelacionar los siguientes conceptos: los Contenidos, las habilidades Cognitivas, la Comunicación y la Cultura. En la actualidad, además de incluir estos cuatro conceptos conocidos como las «4Cs» (Coyle et al. 2010) ya se discuten otros dos conceptos más que son: el Contexto y la Colaboración (Couto-Cantero & Ellison, 2022). Por otra parte, estas mismas investigadoras proponen otras tantas «Ies» para proporcionar mayor consistencia a los proyectos plurilingües basados en el enfoque CLIL. Estos nuevos conceptos son: Interacción, Integración, Inclusión, Identidad, Imaginación, e Investigación (Couto-Cantero & Ellison, 2022). Por tanto, se puede concluir este apartado indicando que si se tienen en cuenta tanto las 6 Cs: Contenidos, Cognición, Comunicación, Cultura, Contexto y Colaboración, como las 6 Ies: Interacción, Integración, Inclusión, Identidad, Imaginación e Investigación a la hora de implementar propuestas con enfoque CLIL parece probable que se puedan realizar buenas prácticas y obtener buenos resultados. Dada la novedad de esta propuesta, solo el tiempo indicará la consistencia y efectividad de la misma, si procede.

Por otra parte, en el enfoque CLIL existen unos puntos fundamentales que deben ser desarrollados correctamente para su buena implementación. Así, destacan elementos como la importancia del papel del docente como guía para un aprendizaje centrado en el alumnado, la modificación de materiales según el currículo oficial con el fin de conseguir un aprendizaje

significativo, o el uso de una gran diversidad de recursos (Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez, 2018). En su decálogo, estas investigadoras inciden también en la necesidad de la evaluación de las habilidades productivas y receptivas mediante temas de conversación, la gestión del aula y la innovación con las otras 4Cs del *21st Century Learning*: Creatividad, pensamiento Crítico, Comunicación y Colaboración. Estas últimas son las habilidades que sirven para preparar al alumnado para el mundo laboral y la vida real. En este sentido, existen estudios que también corroboran que los discentes que siguen este enfoque en el aprendizaje de la LE se sienten más aceptados y con más oportunidades de empleos mejores, opciones de futuro y con mayor competitividad (Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014; Gómez-Parra et al., 2021). Otro de los elementos teóricos que constituye la base de esta investigación consiste en el uso del *translanguaging*.

2.3. Translanguaging

El concepto del *translanguaging* no es un término nuevo ya que nació en los años ochenta en el Reino Unido donde se hablan diferentes lenguas como el inglés, el escocés o el galés. De la palabra galesa *trawsieithu* (Williams, 1994) deriva este término que se usaba para trabajar en contra de los programas de lenguas que conducían al multilingüismo (vs. plurilingüismo) y que no ayudaban al aprendizaje del alumnado, al separar estrictamente el inglés y el galés en las aulas, como si se tratase de aprendizaje de lenguas en compartimentos estanco. Pero el concepto de *translanguaging* va más allá del simple repertorio lingüístico tal y como Valdés et al. (2017) indican:

The acquisition and development of two [or more] languages, for the teaching of subject-matter content, at the same time that it is engaged in inculcating the set of skills and knowledge that the young are expected to develop in that society. (p. 56).

El término *translanguaging* se define como el uso del plurilingüismo de manera natural entre dos lenguas que se utilizan de manera fluida y con intercambios constantes (Cenoz, 2019). Además, la técnica del *translanguaging* apuesta por la incorporación de la semiótica, incluyendo el lenguaje no verbal, los gestos, el cuerpo, posturas, etc. e incluso se menciona el uso de las nuevas tecnologías, tanto por parte del docente como del discente (García y Otheguy, 2019). Por otra parte, Pinho (2021) estudió durante seis meses la realidad de las prácticas en un aula con enfoque CLIL en la que se utilizó en todo momento el *translanguaging* y se detectaron un total de veintisiete estrategias utilizadas. De todas ellas, las más utilizadas fueron las ayudas visuales y la utilización de la LM para aclarar el contenido.

Desde una perspectiva lingüística, Otheguy et al. (2015) han descrito el *translanguaging* como «the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages» (p. 283). En otras palabras, se considera que los hablantes en vez de poseer un repertorio de lenguas tienen un sistema lingüístico unitario que construyen mediante interacciones sociales y que no tiene límites lingüísticos entre un idioma u otro (Otheguy et al. 2015, 2018). De esta forma, se interpreta que el uso del *translanguaging* es lo más apropiado para comunicar un mensaje a un oyente. Por consiguiente, los profesores tienen libertad para animar a los estudiantes plurilingües a aprovechar todo su repertorio

lingüístico, incluyendo el repertorio semiótico, para poder comunicarse de la mejor manera posible con sus interlocutores. Los docentes que utilicen el *translanguaging* deben evaluar las habilidades lingüísticas generales de los estudiantes, es decir, la capacidad para entender, escribir un texto, contar, etc. hasta la forma de usar todas las características de su repertorio. Por ende, una metodología basada en el uso del *translanguaging* sirve de ayuda y de apoyo en la instrucción y en el aprendizaje bilingüe de asignaturas no lingüísticas (García y Otheguy, 2019).

Para concluir este apartado, es importante conocer los progresos a nivel cerebral que exponen Ferjan y Kuhl (2017) después de haber realizado pruebas a pequeños plurilingües, bilingües y monolingües. Exactamente, estas mejoras recayeron en lo que se denomina el funcionamiento ejecutivo, que constituye un conjunto de procesos cognitivos que incluyen la atención y las habilidades de control inhibitorio, y también en la denominada flexibilidad cognitiva, que ayuda a la resolución de problemas y a la planificación. Asimismo, otro dato de especial relevancia llegados a este punto, consiste en que los sujetos plurilingües demuestran alcanzar, entre otras, unas habilidades cognitivas robustas en la etapa de la vejez y una menor tasa de diagnóstico de Alzheimer (Craik et al. 2010).

3. MÉTODO

El método de investigación para realizar la investigación propuesta es el estudio de caso. Por tanto, de acuerdo con Merriam (1998) se propone un estudio de caso cualitativo que implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen en profundidad del asunto objeto de interés en una institución o unidad social concreta, consolidando e interpretando los datos que los investigadores obtuvieron:

The researcher brings a construction of reality to the research situation, which interacts with other people's constructions or interpretations of the phenomenon being studied. The final product of this type of study is yet another interpretation by the researcher of others' views filtered through his or her own (Merriam, 1998, p. 22).

3.1. Contexto y participantes

Para contextualizar esta investigación se realizó un muestreo orientado a la selección del centro educativo, profesorado y alumnado que garantizara mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información que se precisaba. Por tanto, la muestra se seleccionó por accesibilidad teniendo en cuenta el tiempo del que se disponía para la toma de resultados, la disponibilidad y la voluntad de la dirección del colegio. El primer paso consistió en la búsqueda del centro educativo más idóneo: un colegio a las afueras de la ciudad de A Coruña. Un dato esencial para esta investigación fue que en este centro se implementa el enfoque CLIL desde hace más de 10 años en las asignaturas de *Social and Natural Sciences* y en *Arts & Crafts* y, por otra parte, es de gran importancia el hecho de que la profesora entrevistada es una experta en la implementación de este enfoque. Además, se fomenta el aprendizaje significativo con una gran cantidad de proyectos de innovación

que ayudan al aprendizaje del inglés y a la obtención de diferentes certificados por parte de evaluadores externos.

Para triangular esta investigación se han tenido en cuenta tres elementos clave: la profesora experta en CLIL, el alumnado seleccionado para la muestra y las propias investigadoras que firman este estudio. La profesora, como ya se ha indicado, es experta en el enfoque CLIL lo que se considera un elemento clave en esta investigación porque de su formación y uso de técnicas dependerá, en cierta medida, el éxito o fracaso de las prácticas educativas. En cuanto al alumnado participante se contó con un total de 112 sujetos válidos de 3º, 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria.

3.2. Instrumentos de recogida y tratamiento de datos

Respetando el carácter abierto y objetivo de este estudio se decidió realizar la recogida de datos a través de dos instrumentos diseñados para la ocasión. El primero consiste en una entrevista dirigida a la profesora. Para la entrevista, guiada por la entrevistadora con el fin de obtener respuestas con un propósito cognoscitivo se han seguido las indicaciones propuestas por Nahoum (1961), Taylor y Bogan (1986) y Corbetta (2007). El segundo instrumento consiste en un cuestionario, que ya fue pilotado en un estudio preliminar (Couto-Cantero & Sanderson, 2018) para los participantes con un total de 12 preguntas, las 4 primeras cerradas para la contextualización del grupo, otras 4 abiertas destinadas a dar respuesta a la PI 1 y otras 4 también abiertas para dar respuesta a la PI 2. El cuestionario abarca la recogida de información de un número de participantes elevado y permite la realización de preguntas abiertas que proporcionan libertad y expresión en la respuesta (Meneses y Rodríguez, 2011).

El tratamiento de ambos instrumentos se realizó mediante un análisis del discurso. Esto es, en una investigación cualitativa, un análisis de contenido basado en la lógica inductiva en el que se clasifica el texto en unidades esenciales para, posteriormente, codificar esos datos según un sistema de categorías. En nuestro caso se redactaron de nuevo las respuestas basándose en unidades esenciales para poder categorizarlas tal y como se expone en el siguiente apartado. Esta forma de tratamiento de los datos está inspirada en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967) denominado método comparativo constante.

3.3. Diseño de la investigación y administración de los instrumentos

El diseño de estudio se divide en tres fases y se ciñe a un periodo de seis meses en el año 2021. En la primera fase se estableció un marco teórico consultando estudios previos, ejemplos y conceptos necesarios. A continuación, se procedió a la elección del centro más adecuado a las necesidades de este estudio. Una vez obtenido el consentimiento informado, el permiso del centro y revisado el código ético se dio paso a la segunda fase.

En la segunda fase, se realizó el trabajo de campo y tras acotar a 112 el número de participantes válidos en la muestra entre 3º a 6º de EP, se diseñaron los instrumentos. La entrevista y el cuestionario se administraron en el colegio durante el mes de abril de 2021. Se decidió optar por una modalidad mixta (virtual/presencial) utilizando un formulario de Google Forms matizando las respuestas en un encuentro presencial.

Durante la tercera fase se analizaron los resultados de acuerdo con las dos preguntas de investigación. Asimismo, se plantea la discusión de los resultados y se incluye la conclusión teniendo en cuenta las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para contextualizar el análisis de los resultados es importante aclarar que los sujetos participantes en la muestra (n=112) se distribuyen entre los cursos de 3º (23.2%), 4º (19.6%), 5º (17.9%) y 6º (39.3%) de EP, de los cuales el 75.8% empezó a estudiar en el colegio desde Educación Infantil. Además, el 36.6% es capaz de comunicarse en español, gallego e inglés (una LE), el 42.8% lo hacen en español, gallego, inglés y francés (dos lenguas extranjeras) y el 8.04% aprenden más de dos lenguas extranjeras. Para concluir el perfil de los participantes, se confirma que la mayoría (92%) lleva estudiando inglés entre 5 y 10 años, mientras que tan solo el 8% lleva entre 3 y 5 años haciéndolo y que, por lo tanto, la mitad aproximadamente (55.36%) han tenido entre 5 y 9 profesores de inglés o asignaturas CLIL hasta la fecha, el 24.1% entre 1 y 4 profesores y el 19.64%, 10 o más.

4.1. Resultados sobre la PI 1

A continuación, se exponen los resultados de las preguntas 1, 2, 3 y 4 del cuestionario y de los ítems 2 y 6 de la entrevista a la profesora que dan respuesta a la PI 1.

Respecto a la pregunta 1 «¿Cuáles de los profesores de inglés o de asignaturas CLIL te han gustado más y por qué?» Como se puede comprobar en la Tabla 1, los motivos fueron de carácter personal y de carácter profesional. Dieron prácticamente la misma importancia a la forma de ser que a la profesionalidad y, dentro de la primera, destacan el ser divertida, buena y graciosa, mientras que en las características profesionales dan importancia a la realización de actividades divertidas, las buenas explicaciones y el uso de las nuevas tecnologías.

Tabla 1. *Categorías y subcategorías de la Pregunta 1*

CATEGORÍA N=139	SUBCATEGORÍA	PORCENTAJES
Características personales n=63 (45,3%)	Divertida	26 (41,3%)
	Buena	20 (31,74%)
	Graciosa	7 (11,11%)
	Otras	10 (15,87%)
Características profesionales n=76 (54,7%)	Realiza actividades divertidas	33 (43,42%)
	Explica bien	29 (38,16%)
	Usa las nuevas tecnologías	8 (10,53%)
	Otras	6 (7,89%)

Posteriormente, en la pregunta 2, los participantes escribieron dos actividades que realizan en las clases de inglés (ver Figura 1).

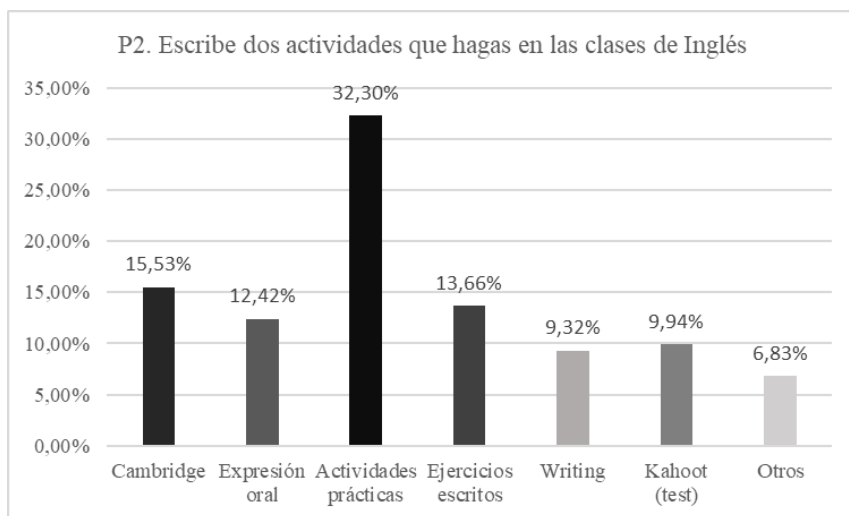


Figura 1. Categorías de la Pregunta 2

Con respecto a las actividades mencionadas por los participantes destacan las actividades prácticas con ejemplos como «cantar y bailar», seguido de las preparaciones para el examen Cambridge, hacer ejercicios escritos del *Activity book* y practicar la expresión oral.

La pregunta 3 versaba sobre cómo son las clases en las asignaturas de *Social and Natural Sciences*. Primero, es necesario aclarar que la mayoría de las respuestas de carácter negativo fueron hacia la parte de la asignatura de *Social and Natural Sciences* basándose en los contenidos que se imparten con respuestas como: «Social - Aburridas. Natural - Divertidas y aprendemos mucho (hacemos experimentos)». Sin embargo, más de la mitad del alumnado facilitó una respuesta positiva.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de la Pregunta 3

CATEGORÍA N=167	SUBCATEGORÍA	PORCENTAJES
Positivas n=105 (62,87%)	Divertidas	49 (29,34%)
	Interesantes	30 (19,96%)
	Experimentos	26 (15,57%)
Negativas n=29 (17,37%)	Aburridas	27 (16,17%)
	Difícil	2 (1,2%)
Normales n=28 (16,77%)	Trabajar	20 (11,98%)
	Bah	8 (4,79%)
NS/NC	-	5 (3%)

Los participantes mencionaron que las clases eran divertidas, interesantes y que realizaban experimentos mientras que, en cuanto a lo negativo, afirmaron que trabajaban mucho, que eran clases aburridas y difíciles. El resto de los sujetos encuestados optaron por contestar que eran normales o NS/NC.

Por lo que atañe a la pregunta 4 «¿cómo son las clases en la asignatura de *Arts & Crafts?*» se diferenciaron tres categorías: 1. Cómo son las clases, 2. qué hacen y 3. qué sucede. Cabe destacar que casi la mitad de los participantes consideraron que son clases divertidas, mientras que tan solo 9 dijeron que son aburridas. También se refirieron a lo que hacen en clase, nombrando: dibujar/pintar, hacer manualidades y proyectos. Por último, algunos sujetos opinan que hay mucho desorden en clase, sienten que les da pie a aumentar su creatividad y valoran la posibilidad de trabajar en parejas o en grupo (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Categorías y subcategorías de la Pregunta 4*

CATEGORÍA N=147	SUBCATEGORÍA	PORCENTAJES
Cómo son las clases n=82 (54,67%)	Divertidas	70 (46,05%)
	Aburridas	9 (5,92%)
	Otros	3 (1,97%)
Qué hacen n=50 (32,89%)	Dibujar/Pintar	27 (17,76%)
	Manualidades	14 (9,21%)
	Proyectos	9 (5,92%)
Qué sucede n=20 (13,16%)	Desorden	7 (4,61%)
	Trabajo en grupo	5 (3,29%)
	Creatividad	8 (5,26%)

Desde otra perspectiva, la profesora en su entrevista apuntó que lleva 17 años impartiendo clases con este enfoque y sobre su visión sobre la participación de los aprendices comenta que se sienten cómodos y son activos con el enfoque CLIL ya que están muy acostumbrados debido al tiempo que llevan estudiando de esta forma.

4.2. Resultados sobre la PI 2

A continuación, se exponen los resultados de las preguntas 5, 6, 7 y 8 del cuestionario y de los ítems 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 y 11 de la entrevista a la profesora que responden a la PI 2.

En la pregunta 5 se profundizó en el uso del *translanguaging*: En las clases que tienes de la asignatura inglés ¿se utiliza en todo momento la lengua inglesa o a veces se utiliza el español para explicar cosas más difíciles de entender? Una amplia mayoría contestó que se usa el inglés y a veces el español, con respuestas como «inglés, pero cuando nos riñen en español» o «a veces en español porque está enfadada o porque es algo importante que tenemos que entender» (ver Figura 2).

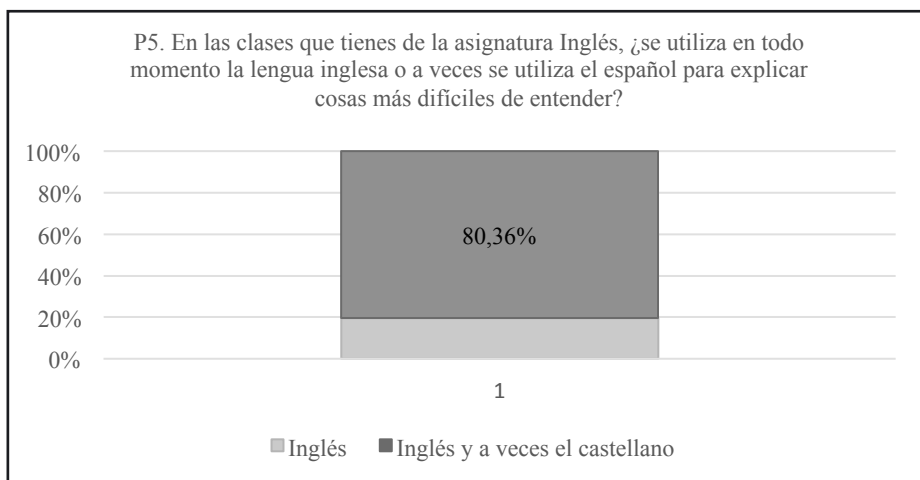


Figura 2. Categorías de la Pregunta 5

Por otro lado, se realizó la pregunta anterior con relación a las asignaturas CLIL (ver Figura 3): En las clases de *Science* o *Arts & Crafts* ¿se utiliza en todo momento la lengua inglesa o a veces se utiliza el español para explicar cosas más difíciles de entender? En este caso, casi la totalidad de las alumnas respondió que se usa el inglés y a veces el español con evidencias como «casi todo en inglés en *Sciences*, pero en *Arts* hablamos más en castellano» o «cuando nos tienen que reñir».

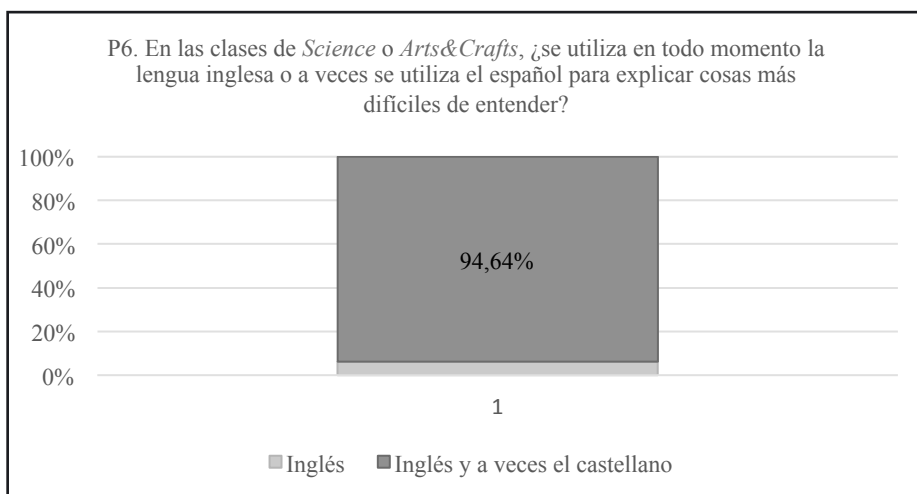


Figura 3. Categorías de la Pregunta 6

A continuación, se profundizó sobre la práctica del *translanguaging* en el aula preguntando «Cuando no entiendes alguna cosa en inglés ¿cómo hace la profesora para que consigas entenderla?» (ver Tabla 4). Los participantes manifestaron que sus profesoras utilizan la repetición como recurso más frecuente cuando no entienden algún concepto en inglés, por lo que se les explica la palabra de nuevo o se les explica con palabras más fáciles. Por otro lado, indican que sus docentes emplean recursos visuales o ejemplos como gestos, dibujos o pistas. En cuanto a la utilización de la LM se observa en el 28.69% de las respuestas, con la explicación de «nos la explica y si no la entendemos la traduce», por lo que se hace un primer intento en inglés y, si no es suficiente, se utiliza la lengua dominante.

Tabla 4. *Categorías y subcategorías de la Pregunta 7*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJES N=122	RESPUESTAS TEXTUALES
Repetición 49 (40,16%)	Explicar la palabra de nuevo	29 (23,77%)	«Nos la vuelve a explicar»
	Explicarla con palabras más fáciles	20 (16,39%)	«Explicarla con otras palabras»
Visual/Ejemplos 32 (26,23%)	Gestos	8 (6,56%)	«Hace un poco de teatro»
	Dibujos	14 (11,48%)	«Nos la dibuja en la pizarra»
	Pistas/Ejemplos	10 (8,20%)	«Pone algún ejemplo más fácil»
Utilización de la LM	Primero lo explica de nuevo en inglés y, si no se sabe, en español	35 (28,69%)	«Nos la explica y si no la entendemos la traduce»
Otros	-	6 (4,92%)	«Prueba y si no lo sabes decir te ayudo»

Posteriormente, se preguntó: «Cuando tienes que hablar en clase ¿la profesora te deja decir en castellano lo que no te sale en inglés en algún momento específico?» y la gran mayoría de los participantes contestaron que sí, explicando que «solemos hablar en inglés, pero si no sabes cómo decir algo lo dices en español y la profesora te dice cómo se dice en inglés» mientras que la restante minoría asegura que no (ver Figura 4).

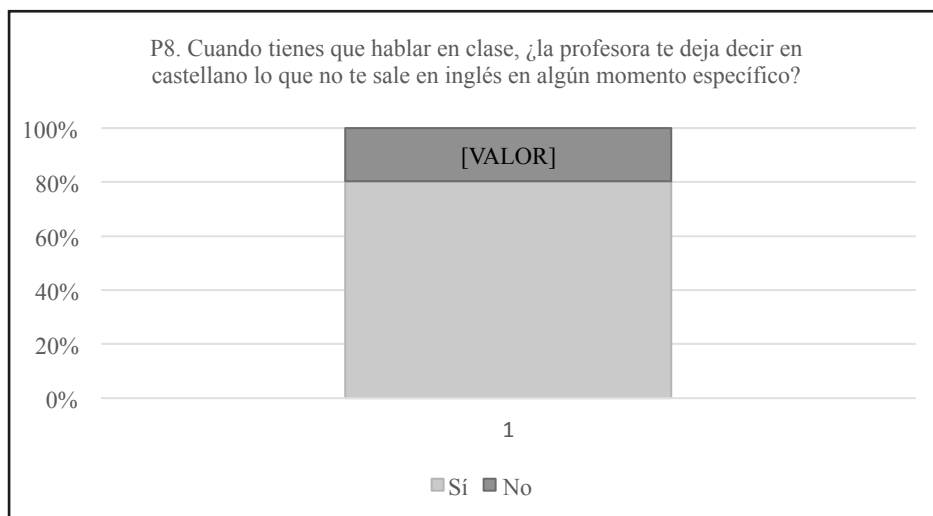


Figura 4. Categorías de la Pregunta 8

Por otro lado, en cuanto al uso del *translanguaging*, la profesora en la entrevista respondió que lo practican y no se sienten cohibidos en el momento de hablar, considera que tienen más facilidad para la expresión oral y, la entrevistada argumenta que, quizás, no tienen miedo a equivocarse gracias a esta práctica. Desde su punto de vista como docente, explica que lo utiliza para que tengan una mejor comprensión. Detalló que en la enseñanza de la asignatura de Inglés no lo hacía en grupos reducidos cuando no se veía en la necesidad de «cubrir contenidos» a no ser que alguien no entendiera en absoluto. Sin embargo, en la enseñanza de materias CLIL usa términos en español cuando son palabras que, por experiencia, sabe que son difíciles de entender, en las que suelen tener dudas o en las palabras que tiene la sensación de que no lo entendieron bien, aunque no lo hayan preguntado. Además, la frecuencia del uso de esta estrategia depende totalmente de la complejidad del tema.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Se puede concluir afirmando que el enfoque CLIL y el uso del *translanguaging* en el centro educativo en el que se realizó el estudio de caso ofrece resultados en consonancia con las directrices recomendadas por el Consejo de Europa (2001, 2018) en cuanto al fomento del uso de la lengua para una buena comunicación entre sociedades y culturas, yendo más allá del simple hecho educativo.

Los participantes mostraron una buena disposición y facilidad para aprender inglés en los aspectos relacionados con la comunicación. Otro elemento conclusivo muy importante consiste en la importancia de la figura del docente en la enseñanza-aprendizaje de la LE1. Especialmente el hecho de que esté bien formado y capacitado para implementar el enfoque CLIL y hacer uso de las técnicas del *translanguaging*. En este caso, se aprecia que tienen

valor tanto las características personales como las profesionales de la docente entrevistada, en las que se observó el uso de diferentes actividades prácticas «divertidas» (García y Otheguy, 2019; Pinho, 2021). A pesar de que todavía existen actividades «tradicionales» sobre todo en la asignatura de Inglés (por el deber de cumplir con la preparación de los exámenes Cambridge) las clases de asignaturas CLIL son divertidas e interesantes para el alumnado, aunque esto no refleja porcentajes reales debido, en nuestra opinión, a la dependencia que tiene con el factor de gusto personal por el contenido de la materia.

Sobre el uso del *translanguaging* se observa un claro uso en la asignatura de LE 1 pero, sin duda, en las materias CLIL es algo fundamental. Si bien es cierto que su uso es indiscutible en las clases que tienen el inglés como lengua vehicular, se debería profundizar en su utilización más allá de las situaciones que lo requieren como la incompreensión de ciertos términos como señalan García y Wei (2017) «although translanguaging is increasingly used by teachers, whether in sanctioned or unsanctioned situations, it is rare to actually find schooling situations in which students are being taught to translanguage as a legitimate practice» (p. 237). Por lo tanto, se podría utilizar como una práctica en la que aprovechen todo su repertorio lingüístico (García y Otheguy, 2019).

El uso del *translanguaging* es uno de los puntos que recomiendan Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez (2018) para la práctica del enfoque CLIL y, como se ha demostrado, la profesora entrevistada sigue en buena medida dichas recomendaciones. Asimismo, se puede concluir que todas las cuestiones del cuestionario proporcionadas por la muestra participante están en concordancia con los resultados de la entrevista a la docente. En cuanto a la experiencia profesional y a la parte más personal, la profesora entrevistada realiza una crítica en lo que atañe a la necesidad de cubrir contenidos de acuerdo con el Decreto 105/2014 de EP porque eso dificulta la innovación y la práctica de otros enfoques no especificados en el mismo. A pesar de esto, la entrevistada está muy orgullosa y contenta con su trabajo y se siente aceptada por el personal docente, los aprendices y las familias.

Esta investigación ofrece limitaciones como la recogida de datos en un único centro con un número de participantes fijado por las propias características del centro. Pero al tratarse de un estudio de caso consideramos que se ajusta a la propuesta y da respuesta a las preguntas de investigación. Quedan abiertas posibilidades para futuras líneas de investigación como analizar datos desde la perspectiva de las familias, o replicar este estudio en otros centros y etapas educativas tanto en la comunidad autónoma, como a nivel nacional con estudios contrastivos. Por último, la enseñanza de las lenguas extranjeras es un tema de gran interés, por lo que se recomienda implementar este tipo de propuestas ya desde la Educación Infantil innovando con buenas prácticas de forma coherente desde el inicio de los aprendizajes en los centros plurilingües.

6. REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71-85.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. McGraw-Hill.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. <https://bit.ly/3xhhLPf>

- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/3cA6AJG>
- Couto-Cantero, P. & Bobadilla-Pérez, M. (2018). Ten fundamentals for novice CLIL teachers. *E-TEALS: An e-journal of teacher education and applied language studies*. 9. Special Edition, 108-131. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0015>
- Couto-Cantero, P. & Sanderson, H. (2018). The English Corner. Promoting Oral Skills at Primary School. Preliminary Study. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *INTED 2018 12th Annual International Technology, Education and Development Conference Proceedings*. 1728-1733. IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2018>
- Couto-Cantero, P. & Ellison, M. (2022). InfanCLIL: A model for implementing plurilingual projects in pre-primary education in Spain and Portugal. En A. Otto & B. Cortina-Pérez (eds.) *Content and language integrated learning in pre-primary education: Moving towards developmentally appropriate practices*. Springer. (Forthcoming).
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Craik, F. I. M., Bialystok, E. & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology* 75(19), 1726-1729.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Eds.) *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge University Press.
- Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria en la comunidad autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela. 9 de septiembre de 2014. 171, pp. 37406-38087. <https://bit.ly/3xjSqVa>
- Ferjan, N. & Kuhl, P. (2017). The brain science of bilingualism. *Young Children* 72(2), 38-44.
- Flege, J. E. (1992). Speech learning in a second language. En C. Ferguson, L. Menn, & C. Stoel Gammon (Eds.) *Phonological Development: Models, Research, and Implications* (pp. 565-604). York Press.
- García, O. & Wei, L. (2017). Translanguaging, bilingual education and bilingualism. In W. E. Wright, S. Boun & O. García (Eds.) *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223-240-146). John Wiley & Sons.
- García, O. & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Gerena, L. & Ramírez-Verdugo, D. (2014). Analyzing bilingual teaching and learning in Madrid, Spain: A Fulbright Scholar Collaborative Research Project. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8, 118-136.
- Gómez Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A., y Espejo-Mohedano, R. (2021). Factores clave para la evaluación del impacto de los programas bilingües: empleabilidad, movilidad y conciencia cultural. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (35), 93-104. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15453>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gottardo, A y Grant, A. (2008). Defining bilingualism. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1-7. Wilfrid Laurier University.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, 88, 416-432.

- Larrea, A. M. (2019). La mejora de la segunda lengua en AICLE en M. E. Gómez y C. A. Huertas (Eds.) *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español* (pp. 155-171). Centro de Estudios Andaluces.
- López, M. (2017). *Estudio longitudinal del programa de enseñanza bilingüe CBM en un centro docente de educación primaria de la región de Murcia*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. España.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. Universidad de Córdoba.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Construcción de instrumentos de investigación en e-Learning. Universitat Oberta de Catalunya.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Nahoum, C. (1961). *La entrevista psicológica*. Kapelusz.
- ORDEN de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, núm. 97, pp. 10368-10378. <https://bit.ly/3zne50d>
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10(4), 625-651. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Pinho, N. (2021). *Translanguaging and scaffolding strategies: A case study in a primary bilingual classroom* [Tesis post-doctoral]. Universidade do Porto.
- Schwartz, M., Geva, E., Share, D., & Leikin, M. (2007). Learning to read in English as a third language: The cross-linguistic transfer of phonological processing skills. *Written Language and Literacy*, 10, 25-52.
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Valdés, G., Poza, L., y Brooks, M. D. (2017). Language acquisition in bilingual education. En W. E. Wright, S. Boun y O. García (Eds.) *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 56-74). John Wiley & Sons.
- Valdez, G. y Figueroa, R.A. (1994). *Bilingual and testing: A special case of bias*. Ablex Publishing Corp.
- Williams, C. 1994. *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. University of Wales. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education].

7. APÉNDICES

Apéndice I

Entrevista para la profesora CLIL

Introducción

Esta entrevista se ha diseñado como instrumento para analizar el empleo del enfoque CLIL y el uso del *translanguaging* en las sesiones de aprendizaje. Es anónima y confidencial, se usará solamente la información que responda a los objetivos establecidos. Posteriormente se pretende comprobar la percepción de los participantes sobre el tema. La elección de este colegio se debe a que se realizan buenas prácticas desde el enfoque CLIL y a la accesibilidad facilitada para recabar datos para la investigación.

Cuestionario

1. ¿Puede hacer una pequeña descripción general del alumnado de Educación Primaria al que imparte sus clases?
2. En cuanto a la participación de los aprendices, ¿diría que se sienten cómodos y activos con este enfoque?
3. ¿Los aprendices usan el *translanguaging* de forma natural? Es decir, ¿utilizan términos en español/gallego (LM) sin preocuparse por tener que hablar en inglés obligatoriamente durante toda la sesión?
4. Sobre la pregunta anterior, en caso de que sea «sí», ¿cree que es uno de los motivos por los que tienen facilidad para la expresión oral y por lo que se sienten menos cohibidos?
5. Sobre la pregunta 3, en caso de que sea «no», ¿de qué manera se comunican cuando tienen dificultades para expresarse en inglés?
6. ¿Desde cuándo imparte clases con el enfoque CLIL?
7. Cuando imparte las clases ¿utiliza el *translanguaging*? Es decir, ¿emplea términos en español cuando lo considera oportuno para facilitar una mejor comprensión?
8. En cuanto a la pregunta anterior, en caso de que sea «sí», ¿ha utilizado siempre esta estrategia para la enseñanza de la asignatura de Inglés?
9. En cuanto a la pregunta 7, en caso de que sea «sí», ¿ha utilizado siempre esta estrategia para la enseñanza de materias CLIL?
10. En cuanto a la pregunta número 7, en caso de que sea «no», ¿qué estrategia emplea para facilitar la comprensión cuando un estudiante no entiende algo?
11. ¿Con qué frecuencia utiliza esa estrategia en clase?

Apéndice II

Cuestionario para los participantes

Introducción

Esta entrevista es individual y anónima. Debes contestar a TODAS las preguntas con la mayor sinceridad, ya que es necesario para que los resultados de la investigación salgan bien.

Preguntas cerradas

1. Curso
2. ¿Qué lenguas sabes hablar o estudias?
3. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando inglés?
4. ¿Cuántos/as profesores/as de inglés has tenido hasta ahora?

Preguntas abiertas

1. ¿Cuál/es de los/as profesores/as de Inglés o de asignaturas CLIL te han gustado más y por qué?
2. Escribe 2 actividades que hagas en las clases de inglés.
3. En las asignaturas de *Natural and Social Sciences* ¿cómo son las clases?
4. En la asignatura de *Arts & Crafts* ¿cómo son las clases?
5. En las clases de Inglés ¿se utiliza EN TODO MOMENTO la lengua inglesa o a veces se utiliza el español/gallego para explicar cosas más difíciles de entender?
6. En las clases de *Sciences* o de *Arts & Crafts*, ¿se utiliza EN TODO MOMENTO la lengua inglesa o a veces se utiliza el español para explicar cosas más difíciles de entender?
7. Cuando no entiendes alguna cosa en inglés ¿cómo hace la profesora para que consigas entenderla?
8. Cuando tienes que hablar en clase ¿la profesora te deja decir en español lo que no te sale en inglés en algún momento?