

La valoración del uso de las estrategias de translanguaging por parte de los profesores de educación primaria en los Países Bajos y Ceuta

Sanne Hak (4271181)

Eindwerkstuk bacheloropleiding Spaanse taal en cultuur (SP3V14001)

Verdiepingspakket Taalkunde en vertalen

Faculteit Geesteswetenschappen

Supervisor: Sergio Baauw

Fecha de entrega: 25 junio de 2019

Número de palabras: 4761 palabras

Resumen

Este estudio trata del uso del multilingüismo en la educación primaria. No solo en los Países Bajos, sino también en España se aboga por una educación que tiene que ser más intercultural y multilingüe (KNAW, 2018; Muñoz Lopez, 2000). Sin embargo, al profesorado le cuesta incorporar el multilingüismo en el aula (Van Avermaet, 2017). Una manera para integrar el multilingüismo en la educación, podría ser el translanguaging. Por tanto, la pregunta de investigación es: ¿Qué piensa el profesorado sobre el uso del translanguaging en la clase? Se han hecho seis entrevistas semi estructuradas con profesoras de los Países Bajos y profesoras de Ceuta (España) para investigar las percepciones del profesorado sobre el multilingüismo y el translanguaging. Los resultados principales eran que las perspectivas del profesorado difieren mucho en el multilingüismo. Generalmente hubo una tendencia a *utilizar* solamente la lengua escolar en el aula, y una tendencia a *permitir* el uso de la lengua materna en el aula por parte de los alumnos inmigrantes. Ninguna de las profesoras conocía el término el translanguaging, aunque algunas profesoras utilizan estrategias del translanguaging en la clase. Por el tamaño del estudio y su diseño explorativo, es aconsejable estudiar más el uso del translanguaging en la educación, también porque no es posible generalizar todos los resultados de este estudio por el su contexto específico en que operan las escuelas de las profesoras entrevistadas.

Tabla de contenidos

Resumen	2
1. Introducción	4
2. Marco teórico	4
2.1. Pregunta de investigación	8
3. Metodología	8
3.2. Instrumento	9
3.3. Diseño y procedimiento	9
3.4. Análisis	9
4. Resultados	10
5. Discusión	12
Referencias	15
Apéndice A	17

1. Introducción

En los últimos años se ha prestado más atención al multilingüismo en la educación. Es conocido que a las escuelas en los Países Bajos a les cuesta incorporar el multilingüismo en su práctica educacional (Van Avermaet, 2017). Aunque siguen llegando muchos inmigrantes nuevos, durante muchos años se ha adaptado la visión de que es mejor hablar y aprender únicamente la lengua neerlandesa durante las clases. Sin embargo, recientemente se ha percibido un cambio de actitud en la comunidad educacional en cuanto al uso de las lenguas maternas en la enseñanza. Algunas instituciones, como el PO raad (Consejo para la educación primaria) y el KNAW (Real academia neerlandesa de las ciencias), muestran y aconsejan utilizar el multilingüismo en el aula. No obstante, aún se desconocen cuáles son los efectos del uso estratégico de las lenguas maternas en la educación. Además, es poco conocido cómo el profesorado incorpora el uso de las lenguas maternas de los niños en la clase. En este estudio analizamos las opiniones al respecto de algunos profesores y comparemos los pensamientos sobre el translanguaging del profesorado neerlandés y ceutí.

2. Marco teórico

En 2017 el PO raad publicó un documento llamado ‘Ruimte voor nieuwe talenten’, que trata sobre niños extranjeros que acceden a la educación primaria en los Países Bajos. En el documento se dan recomendaciones sobre cómo ayudar a dichos niños extranjeros. Las recomendaciones tratan del aprendizaje del lenguaje, de la adaptación al país y de la integración en la educación primaria regular. Un tema importante, puesto que los alumnos que hablan lenguas extranjeras tienden a tener un rendimiento académico menor que los alumnos de habla neerlandesa (OECD, 2010). Una de las conclusiones era que es importante utilizar la lengua materna del niño, así como tener en cuenta la cultura del país de origen en la clase. En el informe KNAW (2018) se concluye que hay que tener más en cuenta el multilingüismo y prestar más atención a la diferenciación al nivel de la competencia. Dado que esas organizaciones abogan por cambios en el sistema educativo, con respeto a los niños multilingües, esto implica que el sistema no les favorece.

La integración europea ha llevado a que los estados miembros se han convertido en sociedades multiculturales y multilingües (Comajoan, 2010). Un ejemplo de una ciudad multilingüe y multicultural es Ceuta, una ciudad en territorio español, situada en el norte de Africa. Una ciudad excepcional por entre otras cosas su ubicación, puesto que es el territorio de un país europeo, pero situado en África. La mayoría de la población de Ceuta tiene su origen en la península, o sea, son de origen europeo (Antón, 2011). Además, casi el 50% de la

población tiene origen marroquí y también hay minorías de hindúes y judíos, que forman menos del tres por ciento de la población ceutí. Por tanto, no solo se habla castellano, sino que también otras lenguas y otros dialectos, como por ejemplo el dariya, un dialecto del árabe. Esto significa que también en la educación primaria, una parte del alumnado suele hablar otra lengua y/u otro dialecto en casa a parte del castellano. En 2010 los musulmanes en Ceuta ya abogaron por el reconocimiento del dariya, también en la educación, pero el ministerio de la Educación no tenía planes para introducir el árabe en la enseñanza (Cembrero, 2010). Además, las escuelas tienen la norma de enseñar a los niños en español, a pesar de que una parte de los niños habla dariya como lengua materna en casa (Comunicación personal, 2019). Esto implica que no les favorece el multilingüismo, pero sí el aprendizaje de la lengua escolar, porque suelen escolarizarse a los niños únicamente en castellano (Cembrero, 2010).

Se han hecho muchos estudios sobre los efectos del multilingüismo en muchos contextos y en muchos países, que han encontrado efectos positivos del multilingüismo. Por ejemplo, hay evidencia de que el cerebro de una persona multilingüe organiza el lenguaje de una manera distinta que al de una persona monolingüe (Lochtman, Van de Craen & Ceuleers, 2007). Struys (2013) sostiene que las personas multilingües tienen una ventaja cognitiva en su desarrollo, también en ámbitos que no tienen nada que ver con el lenguaje. En este artículo, se analiza el desarrollo cognitivo como todos los procesos que implican la adquisición y el procesamiento de información (Struys, 2013). Un ejemplo sería que las personas multilingües tienden a regular mejor la atención (Adescope, Lavin, Thompson, & Ungerleider, 2010), y tienden a tener una mejor concentración (Costa, Hernández, & Sebastián-Gallés, 2008) que personas monolingües.

Sin embargo, parece que a los profesores les cuesta incorporar otros idiomas en la educación regular¹. La mayoría del currículo neerlandés actual es monolingüe (Nederlof & Smit, 2018). Van Avermaet (2015) menciona que, en los Países Bajos, en las escuelas muchas veces se piensa que el multilingüismo puede ser un obstáculo en el aprendizaje. En ciertos centros educativos, los niños no pueden hablar su lengua materna. No piensan necesariamente que hablar en la lengua materna tenga una influencia mala, pero si se tiende a estimular a hablar en neerlandés para maximizar sus oportunidades de aprendizaje (Siemens, & Van Avermaet, 2010). Además, se ha detectado que hay una relación negativa entre la visión de monolingüismo

¹ En este estudio se considera la educación regular como la educación donde los niños tienen un dominio suficiente de la lengua escolar para seguir la pauta. Un ejemplo de la educación no regular es las clases de NT2 (neerlandés como segunda lengua), donde los niños primeramente aprenden la lengua escolar antes de que es posible integrarse en la educación regular.

de profesores y su confianza en sus alumnos (van Avermaet, 2015). Esto se explica como el efecto pygmalion golem, es decir, que las menores expectativas conducen a un menor rendimiento. Los profesores tienden a confundir las habilidades académicas y lingüísticas, lo que influye en su opinión sobre el reconocimiento y la integración del multilingüismo en la clase, de una manera negativa (Auger, 2009).

La situación en España es un poco diferente a la de los Países Bajos, en parte por el reconocimiento de otras lenguas que el español, como lenguas cooficiales en algunas Comunidades Autónomas. Esto implica que en algunas regiones de España los niños suelen escolarizarse en tres lenguas, es decir, dos lenguas cooficiales y uno extranjero (Comajoan, 2010). Comajoan comenta que esto crea un panorama sociolingüístico más complejo porque los alumnos inmigrantes, además de las lenguas oficiales y la lengua extranjera, hablan otra lengua en casa. Muñoz López (2000) aboga por cambios en los sistemas educativos en España, y propone lo siguiente:

Por esto, se hace necesario que nuestros planteamientos didácticos para la enseñanza de la lengua española a estos alumnos inmigrantes vayan más allá de los criterios puramente metodológicos. El enseñante debe convertirse, además de en un buen técnico, en un militante de los derechos humanos, de la solidaridad y de los principios y valores de la educación intercultural. (p. 479)

Mientras que los profesores tienden a mirar al multilingüismo como un obstáculo, hay estudios que demuestran los efectos positivos de la educación multilingüe. Struys (2013) menciona que la educación multilingüe no conduce a trastornos del lenguaje en la primera lengua escolar. Tampoco la educación multilingüe tiene efectos negativos en la adquisición de conocimientos específicos. Kenner y Ruby (2012) muestran un ejemplo de la organización de la enseñanza multilingüe. En su estudio los profesores de la enseñanza regular intercambiaron estrategias pedagógicas con los profesores complementarios². Los efectos fueron positivos, uno de los resultados era que hubo más aprendizaje colaborativo y más apertura a la comunicación intercultural entre el profesorado.

Cuando se utiliza el multilingüismo dentro un proceso estratégico y dinámico con el objetivo de conseguir comprensión, criterio y conocimiento, hablamos de *translanguaging*

² Profesores complementarios son profesores que enseñan entre otros a las lenguas minoritarias en un contexto informal.

(Lewis, Jones & Baker, 2012). La definición en el diccionario de Oxford (Vogel & Garcia, 2017) reza “Translanguaging también representa un enfoque de la pedagogía del lenguaje que afirma y aprovecha las diversas y dinámicas prácticas lingüísticas en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 1). Es decir, translanguaging significa más que solo utilizar diferentes lenguas en el aula. Se usa translanguaging para incorporar el multilingüismo dentro de la educación.

Hay muchas estrategias para aplicar el translanguaging en la clase. Celic y Seltzer (2013) han escrito una guía sobre el translanguaging, dando consejos sobre cómo utilizarlo en el aula. Describen el ambiente necesario para utilizar translanguaging y dan muchas estrategias para utilizar en la comprensión lectora y lingüística. Otra organización, como la Rutu foundation (2016), también da seis maneras muy concretas de cómo utilizar el translanguaging en el aula. Estas estrategias se parecen mucho a las que dieron García, Ibarra Johnson y Seltzer (2017). Una estrategia es leer un libro o una revista en la lengua materna, y después contar o escribir sobre lo que se leyó en la segunda lengua. Otra estrategia es que los niños con la misma lengua materna trabajan juntos, para que puedan consultar el uno al otro en su lengua materna mientras que hagan ejercicios en neerlandés. Una tercera manera es hacer un muro lleno de palabras claves y imágenes en diferentes idiomas. Los niños también pueden usar el internet para buscar y traducir palabras y frases. El uso de diccionarios en vez de internet también es posible.

El proyecto EDINA (2019) recomienda el uso de las estrategias de translanguaging en el aula, con el objetivo de que “los niños inmigrantes tengan acceso al nivel de educación que coincide con sus habilidades cognitivas, intereses y talentos”. Hay una gran necesidad de investigar cuáles son los enfoques más efectivos para la integración de los niños inmigrantes en la educación (EDINA, 2019).

Los estudios sobre los efectos de translanguaging muestran que los participantes alcanzan un nivel más profundo del lenguaje (Makalela, 2015; Makalela & Mgijima, 2016). En la investigación de Makalela & Mgijima (2016) se estudiaron los efectos de translanguaging en la comprensión lectora. Los participantes usaron técnicas de translanguaging, por las que usaron xhosa e inglés simultáneamente. Los resultados implican que las técnicas de translanguaging llevan a un mejor uso de los conocimientos previos en lugar de apoyarse mucho en el texto, en cuanto a hacer inferencias. Otro estudio investigó los efectos del translanguaging en la comprensión lectora. En el estudio de Indonesia, dos grupos hicieron una prueba de lectora. El primer grupo utilizó el enfoque translanguaging y el segundo grupo fue un grupo de control, que usó el método convencional. Se ha encontrado que el uso de translanguaging mejoró la

comprensión lectora del árabe más que el método convencional (Bin-Tahir, Saidah, Mufidah & Bugis, 2018).

2.1. Pregunta de investigación

Aunque ya hay estudios que muestran efectos positivos sobre el translanguaging, e incluso, guías y consejos sobre el uso, no se sabe mucho sobre el uso de translanguaging en la educación primaria en los Países Bajos. Tampoco se conoce cómo se aplica en la educación primaria en España. Mientras que hay muchos estudios sobre el multilingüismo, sus efectos y consejos como tratar el multilingüismo en la educación, no hay estudios que enfocan en el profesorado. Se desconoce sobre el uso de translanguaging en la educación. ¿Qué es lo que pasa en la clase? ¿Cuáles son las dificultades a la hora de enseñar niños multilingües? Y por ultimo, ¿cómo se puede utilizar el translanguaging en la clase, de una manera que ayude al profesorado? En esta investigación se estudian y exploran los pensamientos sobre y las experiencias con el multilingüismo y los conocimientos del translanguaging por parte de los profesores. Eso nos trae a la pregunta de investigación del este trabajo: ¿Qué piensa el profesorado sobre el uso del translanguaging en la clase?

3. Metodología

3.1. Participantes

Para este estudio se ha sondeado a profesores neerlandeses y españoles, que enseñan a niños de la educación primaria. Para encontrar participantes neerlandeses, se ha sondeado escuelas primarias en Róterdam y alrededores. Tres profesoras indicaron que querían participar en la investigación. Dos profesoras trabajan en la misma escuela en Róterdam. La tercera profesora trabaja en una escuela en Dordrecht. Se ha sondeado un centro educativo en Ceuta para los participantes españoles. Tres profesoras de la escuela indicaron que querían participar.

Todas las participantes enseñan a niños que hablan un dialecto o lengua distinta que la lengua de la enseñanza del centro educativo. Todas las profesoras hablan la lengua oficial del país en la clase, es decir, en las clases neerlandesas hablan neerlandés y en las clases españolas hablan castellano.

Las participantes de los Países Bajos todas enseñan en una escuela con clases de NT2 (neerlandés como segunda lengua). Las clases de NT2 son las clases con niños que no son de los Países Bajos y tampoco hablan, ni comprenden neerlandés. El objetivo de las clases NT2 es que los niños aprenden neerlandés, para que puedan integrarse en la educación regular. Hay

muchas nacionalidades en el aula y por eso hay una gran variedad de lenguas. La edad de los niños es de cuatro a doce años.

Las participantes españolas trabajan en un centro educativo de Ceuta. Ceuta es una ciudad española, situada en Africa. Allí una parte del alumnado habla un dialecto árabe como lengua materna, que se llama dariya. Se desconoce si el alumnado habla otras lenguas aparte del castellano y el dariya. La edad de los niños difiere mucho para todas las profesoras.

3.2. Instrumento

El instrumento de investigación consiste en una entrevista semi estructurada. La entrevista consiste principalmente en ocho preguntas. El significado de semi estructurada en este caso es, que la investigadora puede apartarse de las preguntas formadas. Las preguntas están basadas entre otros en tres conceptos: el punto de vista en el multilingüismo, las experiencias con el multilingüismo dentro la clase y el conocimiento sobre el translanguaging. Primero, se mide el punto de vista sobre el multilingüismo para saber cuáles son las ideas del profesorado sobre este concepto. Los puntos de vista del profesorado podrían tener una influencia en el rendimiento de los niños (Van Avermaet, 2015). De hecho, se pregunta lo que entienden bajo el multilingüismo, para obtener una primera idea del punto de vista del profesorado. Segundo, se pregunta sobre las experiencias con el multilingüismo dentro la clase, para saber cuáles son las experiencias reales de los profesores. Por último, se pregunta sobre el conocimiento sobre el translanguaging, para descubrir si lo ya usan. Ejemplos de dos preguntas son ‘¿Cuáles son sus experiencias con el multilingüismo en la clase?’ y ‘¿Existen situaciones durante la clase, durante las cuales los niños pueden hablar en su lengua materna?’ La lista de las preguntas se encuentra en apéndice A.

3.3. Diseño y procedimiento

La investigación tiene un diseño explorativo, cualitativo y comparativo. Primero se sondeó los participantes enviando correos electrónicos a las escuelas. En el correo ya se dio información sobre el tema de la entrevista sobre el consentimiento informado y que se hace la entrevista por teléfono. De hecho, Todas las entrevistas se han hecho por teléfono. Antes de empezar la conversación, las participantes tenían que decir si estaban de acuerdo con el uso de los datos y la grabación de la entrevista. Después, se comenzó con la entrevista. Después de que se habían hecho todas las entrevistas, se hicieron transcripciones de las entrevistas, para facilitar su análisis.

3.4. Análisis

Se analizaron las entrevistas con el programa Nvivo, un programa que ayuda a codificar y reconocer los conceptos.

4. Resultados

Se han analizado las entrevistas ($N = 5$) codificándolas de manera cualitativa. Las respuestas se concentran en los conceptos: la visión sobre el multilingüismo, las experiencias con el multilingüismo y los conocimientos del translanguaging.

El significado del multilingüismo. Mientras las profesoras de los Países Bajos dieron respuestas como “la habilidad de hablar más lenguas que una” y “no solo es poder hablar otras lenguas, sino también tener otra cultura”, las profesoras ceutíes hablaron de que el multilingüismo puede ser una riqueza, pero como los alumnos viven en España, es importante hablar español. Así pues, las profesoras de los Países Bajos explicaron el significado de la palabra, mientras que las profesoras de España dijeron más sobre la influencia del multilingüismo. Es decir, lo que es la influencia del dialecto dariya en su habilidad de hablar español.

La visión sobre el multilingüismo. Una de las tres profesoras neerlandesas dijo “lo que sigue siendo importante es que todos los niños aprendan a hablar neerlandés y que por tanto tengan un buen dominio del idioma, antes de que vayan al grupo 3³”. Los demás comentaron que los niños pueden hablar su lengua materna en la clase. Una no quería corregir a los niños porque pensaba que es también importante tener respeto para la necesidad de hablar la lengua materna. Otra profesora pensaba que depende mucho del contexto si va a corregir los niños diciéndolos que tienen que hablar en neerlandés. También, dijo que quiere investigar cómo se puede utilizar el multilingüismo en la clase. Las profesoras ceutíes comentaron que el alumnado tiene que hablar español en la clase, aunque según una profesora no es un problema hablar el dialecto dariya durante los recreos. En conclusión, las opiniones de las profesoras neerlandesas difieren mucho entre sí, mientras que las de las profesoras ceutíes coinciden bastante.

Las experiencias con el multilingüismo. Las profesoras ceutíes no tienen muchas experiencias con situaciones multilingües, porque solamente se habla español en la clase. Una profesora comentó que los alumnos sí hablan en dialecto en los recreos. Mientras que las profesoras españolas no tienen muchas experiencias con niños que no hablan ni comprenden la lengua escolar, las profesoras neerlandesas reciben muchos niños en la clase que no hablan ni entienden una palabra de neerlandés. Dos de las tres profesoras dijeron que es bastante difícil, porque tiene que comunicar con los niños, aunque no hablen la lengua. Una profesora comentó

³ Grupo 3 es el mismo que el primer curso de la educación primaria en España.

que “mis experiencias con los niños multilingües son que generalmente tienen dificultad con expresarse, sobre todo emocionalmente”. Pues así, cuando ya hablan neerlandés, puede ser difícil expresarse aún. Otras cosas que las profesoras neerlandesas dijeron sobre sus experiencias, era que los niños no tienen mucha concentración y se distraen fácilmente. Si hay problemas, es difícil comunicarse con ellos y para el profesorado es difícil entender lo que necesita el niño.

Situaciones en las que es posible hablar la lengua materna. Las profesoras de Ceuta comentaron que solamente se habla español en la clase, pero que los niños pueden hablar el dialecto durante el recreo. Al contrario, las profesoras neerlandesas sí permiten momentos durante la clase en que los niños pueden hablar su lengua materna. Lo permiten cuando los niños acaban de llegar a la escuela y todavía no entienden la lengua. Dos de las tres profesoras explicaron que depende de la situación si lo permiten. Una profesora comentó que, si los niños ya llevan yendo al colegio durante un tiempo y saben hablar neerlandés, es mejor que hablen neerlandés para fomentar su progreso escolar. Resumiendo, el uso de la lengua materna en la clase tiende a depender de la visión sobre el multilingüismo. Es decir, si una profesora opina que es mejor hablar la lengua escolar, probablemente no hay muchas oportunidades para hablar la lengua materna en la clase.

El conocimiento del translanguaging. Primeramente, no se ha preguntado a las profesoras españolas si conocieron al término translanguaging, porque no hay razón para ellas de utilizar el translanguaging. Solo utilizan el castellano. Una profesora comentó una razón porque es mejor no hablar el dialecto en la clase, que era:

No tiene una estructura, ni tiene un lenguaje como un código, [...] te he dicho, no está estructurado. Desde muchas veces, cuando hablan el dialecto, mezclan muchas claves en el español. Porque muchas veces entre ellos tampoco se entienden perfectamente. Pues claro en una lengua como tal, como podría ser el árabe, o mayor de la lengua que es realmente estructurada, o con su gramática, [...] más. No es así. Este es claro. Muchas veces lo que hacen, causan más interferencias. Muchas veces perjudica más que beneficia. [...] estructurada, es un dialecto y no todo lo dominan del mismo modo. Perjudican este porque no hay una pauta a seguir.

La profesora habla del dialecto como algo inútil porque no tiene código, es decir, que no tiene una estructura. No obstante, los dialectos tienen estructuras gramaticales y son sistemas lingüísticos como cualquier lengua estandarizada. Además, varios estudios han encontrado que

el uso de más de una lengua en una conversación, o sea, la alternancia de códigos implica un buen dominio de las lenguas (Dorcas Memory, Nkengbeza & Liswanso, 2018; Poplack, 2004). Otra cosa es que llamó la atención que nadie de las profesoras de los Países Bajos conocía al término translanguaging. Especialmente porque confirmaron que utilizan estrategias de translanguaging, después de la explicación del término.

Las estrategias usadas de translanguaging. Las profesoras ceutíes no utilizan estrategias de translanguaging, porque solamente hablan español en la clase. Las profesoras neerlandesas si utilizan ciertas estrategias de translanguaging, aunque no conocían el término. Por ejemplo, todas las profesoras confirmaron que los niños pueden ayudar a otros niños que hablan la misma lengua materna. También, las profesoras utilizan diferentes métodos para traducir o ayudar a los niños a la hora de aprender el neerlandés. Una profesora dijo que “los niños traducen lo que se dice para los niños que no dominan neerlandés suficiente”. De esa manera, los niños también pueden entender lo que tienen que hacer. Otro ejemplo de una profesora era que su alumna hizo listas en que relaciona los sonidos del ruso con los del neerlandés. Dos profesoras indicaron que preguntan a los niños los nombres de cosas en su lengua materna, para descubrir si las palabras se parecen mucho en el neerlandés y la lengua materna del alumno. Para concluir, ya utilizan algunas estrategias del translanguaging inconscientemente.

5. Discusión

El objetivo de esta investigación era explorar las ideas y las experiencias del profesorado sobre el multilingüismo y translanguaging. Hay muchos estudios sobre los efectos del multilingüismo (Adescope et al., 2010; Lochtmán et al., 2007; Struys, 2013) y cómo se puede manejar el multilingüismo en la educación (Celic & Seltzer, 2013; Kenner & Ruby, 2012), pero también de cómo al profesorado les cuesta incorporar el multilingüismo en la clase (Van Avermaet, 2015). Por eso, la pregunta de investigación era: ¿Qué piensa el profesorado sobre el uso del translanguaging en la clase? Para poder responder a la pregunta de investigación, se ha mirado a tres conceptos: la visión sobre el multilingüismo, las experiencias del multilingüismo en la clase y los conocimientos del translanguaging.

Las entrevistas indicaron que generalmente hay opiniones distintas sobre el uso del multilingüismo en la clase. Mientras que hay profesoras a quién les parece una buena idea estimular el multilingüismo, también hay profesoras que prefieren a mejorar la lengua escolar. Es interesante que todas las profesoras de Ceuta estaban a favor de enseñar en la lengua escolar con exclusión de las lenguas maternas de los niños que hablan otra lengua que el castellano.

De todos modos, les cuesta más trabajar con los niños multilingües, sí los niños no han estado en el país desde hace mucho tiempo. Es más difícil porque los niños se distraen rápidamente, por ejemplo, y todavía no pueden comunicar bien porque no hablan la misma lengua. Solamente dos de las seis profesoras crean situaciones donde los niños pueden hablar su lengua materna. Las demás corrigen a los niños, diciendo que en general tienen que hablar la lengua escolar. Sin embargo, hay situaciones en que las profesoras ceutíes si permiten el uso de las lenguas maternas en los recreos, y también algunas de las profesoras neerlandesas lo permiten si piensan que es mejor para el niño.

Para saber cómo mejorar el uso del translanguaging, sería importante que el profesorado sepa lo que significa. En este estudio, nadie sabía lo que significaba el translanguaging. Sin embargo, las profesoras neerlandesas ya utilizan ciertas estrategias del translanguaging, como por ejemplo preguntar lo que significa una palabra en las lenguas maternas de los niños, o pedir a un niño que traduzca algo para otro niño.

En conclusión, los resultados muestran que la visión de las profesoras sobre el multilingüismo tiende a influir en el uso del translanguaging y el multilingüismo en la clase. El primer paso para formar y mejorar en el uso de las estrategias del translanguaging podría ser, informar al profesorado sobre qué es el translanguaging. En otras palabras, cómo el profesorado puede utilizar el multilingüismo de modo estratégico, con el objetivo de conseguir comprensión, criterio y conocimiento (Lewis, Jones & Baker, 2012).

En este estudio se han analizado las perspectivas del profesorado neerlandés y las del profesorado ceutí. Las perspectivas coinciden con los resultados de estudios previos. En las entrevistas, una de las profesoras dijo que es importante tener en cuenta que los niños son de otros países y que no solo llevan una lengua distinta, sino que también otra cultura. Como en el documento de PO Raad (2017), Explicó que imponer la lengua escolar puede tener efectos negativos para la identidad del niño. Por otro lado, una de las profesoras neerlandesas comentó que el objetivo del centro educativo es que los niños tengan un buen dominio del neerlandés, para que no tengan dificultades en la educación regular en el futuro. Struys (2013) menciona que las juntas directivas de escuelas tienen miedo de que los niños no consigan un buen dominio de la lengua escolar, si permiten los niños a hablar su lengua materna. La respuesta de esa profesora parece como un ejemplo del miedo que describe Struys (2013).

Aunque las profesoras neerlandesas no conocían el término translanguaging, ya usaban algunas estrategias del translanguaging. Algunas estrategias coinciden con las que ha descrito la Rutu Foundation (2016), como la sugerencia de cuando niños que hablan la misma lengua,

pueden trabajar juntos o hacer ejercicios de traducción de la lengua materna a la lengua escolar y hacer un muro con palabras claves de diferentes idiomas.

Antes de explicar las perspectivas de las profesoras ceutíes, es importante saber que la situación en Ceuta no es representativa para la educación primaria en el resto de España. Aunque tienen el mismo sistema educativo, hay diferencias debido a entre otros la composición de la población y la ubicación de la ciudad (Antón, 2011). Estas diferencias, como la presencia de dialectos árabes y la residencia de inmigrantes desde hace muchos años (Comunicación personal, 2019) influyen las percepciones del multilingüismo de las profesoras. Por ejemplo, es obligatorio hablar solamente el castellano en el centro educativo (Comunicación personal, 2019). Eso lo confirmaron las profesoras también. Parece que no hay espacio para estimular el multilingüismo en el aula. Una razón para esto podría ser que hay una falta de conocimiento sobre los idiomas, lo que les hace tener la sensación de que el multilingüismo está afectando el nivel de español. Otra explicación sería la presencia militar en la ciudad, creando una cultura de disciplina (Comunicación personal, 2019). Además, parece importante que los niños aprendan bien el español, porque el abandono escolar es un problema serio en Ceuta (Cembrero, 2010).

Además de analizar y explicar los resultados, queremos llamar la atención sobre algunas limitaciones de este estudio. Puesto que este estudio tenía un diseño explorativo, también el tamaño era muy pequeño. Por eso hay que tener cautela a la hora de generalizar las conclusiones. Como dicho antes, para formar el uso del translanguaging, se debería informar al profesorado sobre qué es el translanguaging. No obstante, eso sería una solución para el profesorado de este estudio, porque parece que hay una falta de conocimiento sobre los efectos del multilingüismo para los niños y para la educación. Recomendamos hacer un estudio más extenso para ver si los resultados de este estudio se extienden a otros profesores de otros centros.

Además, no solo se puede investigar cuáles son las percepciones del profesorado en cuanto al multilingüismo y al translanguaging como este estudio, sino también cuáles son los efectos del uso de las estrategias del translanguaging en general. Aunque ya hay estudios enfocados en este tema (Bin-Tahir et al., 2018; Makalela, 2015; Makalela & Mgijima, 2016), estos estudios se centran sobre los efectos del enfoque de translanguaging, y no, por ejemplo, en las estrategias concretas mencionadas por la Rutu Foundation (2016). Es necesario investigar qué estrategias son útiles en cuanto al integrar el multilingüismo en el aula.

Además, recomendamos hacer, en general, más estudios sobre el translanguaging para mejorar el uso del multilingüismo en el aula, con el objetivo de ayudar a los niños extranjeros a integrarse bien en la educación primaria regular.

Referencias

- Adescope, O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*, 207-245. doi: [10.3102/0034654310368803](https://doi.org/10.3102/0034654310368803)
- Antón, M. (2011). Consideraciones sociolingüísticas sobre el bilingüismo hispano-árabe en Ceuta (España). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, 9*(2), 121-141. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/41678474>
- Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid?. *Levende Talen Magazine, 102*(7), 6-10. Disponible en <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1523>
- Bin-Tahir, S. Z., Saidah, U., Mufidah, N., & Bugis, R. (2018). The Impact of Translanguaging Approach on Teaching Arabic Reading in a Multilingual Classroom. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, 1*, 22-29. doi: [10.18860/ijazarabi.v1i1.4932](https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v1i1.4932)
- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Disponible en https://uiowa.edu/accel/sites/uiowa.edu.accel/files/wysiwyg_uploads/celicseltzer_translanguaging-guide-with-cover-1.pdf
- Cembrero, I. (2010, julio 4). Dos lenguas autonómicas más. *El País*. https://elpais.com/diario/2010/07/04/domingo/1278215559_850215.html
- Dorcas Memory, N., Nkengbeza, D. & Liswaniso, C. (2018). The effects of code switching on English language teaching and learning at two schools in sibbinda circuit. *International Journal of English Language Teaching, 6*(5), 56-68. Disponible en <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Effects-of-Code-Switching-On-English-Language-Teaching-and-Learning-at-Two-Schools-in-Sibbinda-Circuit.pdf>
- EDINA (2019). Over Edina. <https://www.edinaplatform.eu/edina>
- Kenner, C. & Ruby, M. (2012). Co-constructing bilingual learning: an equal exchange of strategies between complementary and mainstream teachers. *Language and Education, 26*, 517-535. doi: [10.1080/09500782.2012.666248](https://doi.org/10.1080/09500782.2012.666248)
- KNAW. (2018). *Talen voor Nederland*. Disponible en <https://www.know.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland>

- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation, 18*, 655-670. doi: [10.1080/13803611.2012.718490](https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490)
- Lochtman, K., Van de Craen, P., & Ceuleers, E. (2007). Meertalig onderwijs is beter onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 28*(4), 49-54. Disponible en http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2007/12/28_4_7LochtmanCraenCeuleers.pdf
- Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and education, 29*, 200-217. doi: [10.1080/09500782.2014.994524](https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994524)
- Makalela, L., & Mgijima, V. D. (2016). The effects of translanguaging on the bi-literate inferencing strategies of fourth grade learners. *Perspectives in Education, 34*(3), 86-93. doi: [10.18820/2519593X/pie.v34i3.7](https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v34i3.7)
- Muñoz López, B. (2000). Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración: didáctica y solidaridad. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), 1*(1), 473-480.
- Nederlof, N., & Smit, J. (2018). Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen. Enschede: SLO.
- Poplack, S., & Sankoff, D. (2004). Code-switching. *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language*, 589-596. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/317039973_Code-Switching
- PO raad (2017) *Ruimte voor nieuwe talenten*. Disponible en https://issuu.com/poraad/docs/ruimte_voor_nieuwe_talenten
- Rutu foundation (2016). *Translanguaging: een krachtige pedagogische strategie voor meertalige klassen*. Disponible en https://issuu.com/rutufoundation/docs/brochure_v4_0_1_feb_2016
- Struys, E. (2013). Meertalig leren en het brein: een verkenning. *Caleidoscoop, 25*(5), 14-22. Disponible en www.caleidoscoop.be/library/132/files/jg25_5_14-20151130-1409.pdf
- Vogel, S., & Garcia, O. (2017). Translanguaging. *Oxford dictionary*. Doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.181

Apéndice A

Preguntas de la entrevista

- Welke taal spreekt u tijdens de les?
¿Qué idioma habla durante la clase?
- Wat houdt meertaligheid in voor u?
¿Qué significa el multilingüismo para usted?
- Heeft u kinderen in de klas die Nederlands niet als moedertaal hebben?
¿Enseña a niños que no tienen español como su lengua materna?
- Wat zijn uw ervaringen met meertaligheid in de klas?
¿Cuales son sus experiencias con el multilingüismo en la clase?
- Zijn er situaties tijdens de les, dat kinderen hun moedertaal kunnen spreken?
¿Existen situaciones durante la clase, cuando los niños pueden hablar en su lengua materna?
- Stimuleert u meertaligheid bij de kinderen, op wat voor manier?
¿Cómo estimula el multilingüismo en la clase?
- Bent u bekend met het fenomeen translanguaging? Wat betekent het volgens u?
¿Conoce al fenómeno translanguaging? ¿Qué piensa es el significado de translanguaging?
- Welke strategieën van translanguaging zet u in?
¿Hay estrategias de translanguaging que utiliza?