



“Mamá, vamos a escribirlo todo”. Los textos identitarios como facilitadores de la literacidad plurilingüe

“Mum, let’s write it all down”. Identity texts as facilitators of multilingual literacy

Gloria Torralba
Anna Marzà
Universitat Jaume I



Resumen

En este artículo se presenta una investigación llevada a cabo en tres aulas multilingües en la cual se cuenta con los textos identitarios como herramienta didáctica central adaptada a cada uno de los niveles: Educación Infantil, segundo y sexto de Primaria. El uso de este recurso posibilita la introducción de las lenguas familiares en el aula e incentiva la colaboración de las familias. A partir de observaciones de aula y entrevistas a docentes, padres y madres, se vislumbra que las tareas propuestas fomentan la literacidad plurilingüe tanto en el alumnado alógloto como no alógloto. Además, se presentan las principales estrategias de gestión de repertorios lingüísticos desarrollados por los niños y niñas a lo largo del proceso. Las conclusiones del artículo apuntan a la necesidad de un trabajo planificado con lenguas familiares durante toda la escolarización que incluya un rol definido para la participación de las familias.

Palabras clave: Textos identitarios; Literacidad/literacidad plurilingüe; Multilingüismo; Lenguas familiares

Abstract

This paper presents a research carried out in three multilingual classrooms where identity texts are used as a central pedagogical tool adapted to each level: Pre-primary, second and sixth year of Primary Education. Results show that identity texts foster the inclusion of home languages in the school context and encourage the collaboration of families. The process was documented through classroom observations and interviews to educators and parents, and verifies that the proposed tasks promote plurilingual literacy in both alloglot and non-alloglot students. Besides, the main strategies for the management of linguistic repertoires developed by children are presented. Conclusions point at the need of a well-defined and structured use of home languages throughout the school years, including a specific role for families’ involvement.

Keywords: Identity texts; Literacy/plurilingual literacy; Multilingualism; Home languages

INTRODUCCIÓN

Las lenguas no curriculares presentes en los hogares del alumnado de infantil y primaria de origen inmigrante han recibido históricamente escasa atención por parte de una sección mayoritaria del profesorado, que no suele aprovechar este capital lingüístico y cultural para fines pedagógicos (Faneca et al., 2016). Con el afán de dotar al profesorado de herramientas útiles para este fin, el proyecto de investigación-acción colaborativa *Lenguas de casa, lenguas de escuela*¹ analiza la implementación de una estrategia didáctica basada en los textos identitarios (Cummins y Early, 2011) que incorpora las lenguas familiares (LF) en un aula de educación infantil y dos de educación primaria de la Comunidad Valenciana en las que convive alumnado de origen valenciano y alumnado de origen migrado. Partiendo de dicho estudio, el presente trabajo se plantea responder a las siguientes preguntas de investigación: P1. Qué efecto produce la propuesta de utilizar textos identitarios bi o plurilingües² en la producción oral y escrita del alumnado participante y P2. Qué estrategias de gestión de los repertorios lingüísticos desarrolla el alumnado a lo largo del proyecto.

La Comunitat Valenciana es una comunidad bilingüe (catalán, denominado valenciano en esta región, y español) con un 13,3% de población extranjera con tarjeta o permiso de residencia en vigor (Generalitat Valenciana, 2019). Según la Estadística de Migraciones del INE, entre los años 2016 y 2018, las nacionalidades mayoritarias que llegaron a la provincia de Castelló, donde se llevó a cabo el presente estudio, pertenecen a países hispanohablantes de Centroamérica, Caribe y Sudamérica (sobre todo, Colombia), seguidos de Marruecos y Pakistán. En cambio, la población rumana, mayoritaria años antes, presenta un saldo migratorio negativo bastante elevado en este período (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020). A pesar de esta variedad lingüística, las llamadas lenguas familiares del estudiantado, entendidas como lenguas habladas por al menos algún miembro de la familia del alumno o alumna y que no se corresponden con las lenguas curriculares del sistema educativo (véase Sales et al., 2021, para una definición más amplia del concepto), no se mencionaban en las diferentes leyes educativas hasta la aprobación de la Ley 4/2018 de 21 de febrero por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, cuyo objeto incluye “promover la presencia en

¹ Proyecto llevado a cabo durante el curso 2017-2018 con el apoyo del Observatorio Permanente de la Inmigración – Universitat Jaume I (OPI06B/17)

² Respecto al uso de “multilingüismo” y “plurilingüismo”, seguimos la distinción propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, según la cual multilingüismo es el uso social de varias lenguas, mientras que plurilingüismo se refiere al multilingüismo individual (Jessner, 2008, p. 18).

el itinerario educativo de lenguas no curriculares existentes en los centros educativos” (p. 7865).

LAS LENGUAS FAMILIARES EN LA EDUCACIÓN MULTILINGÜE

La fuerza creciente con la que una concepción multilingüe de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ha entrado en el ámbito de la investigación educativa ha llevado a algunos autores a determinar que estamos ante un giro multilingüe (Conteh y Meier, 2014). Para que un centro educativo lleve a cabo una educación auténticamente multilingüe, Cenoz y Gorter (2015) afirman que no basta con aumentar cuantitativamente las lenguas de enseñanza, sino que el propio objetivo de la educación lingüística debe modificarse y orientarse al multilingüismo y la literacidad plurilingüe. Las estrategias que se implementen para conseguir dicho objetivo pasan necesariamente por un uso de las lenguas del repertorio, y aquí radica uno de los aspectos cruciales de la educación multilingüe: ser capaces de detectar, poner en valor y movilizar las competencias comunicativas del alumnado, que pueden ser ya plurilingües por el hecho de usar en casa lenguas diferentes a las de escolarización o por el hecho de vivir en comunidades multilingües.

Por otra parte, Portolés (2020) recoge la inclusión, mantenimiento y fomento de las lenguas minoritarias y familiares como una tendencia dominante en la promoción de la educación multilingüe en los actuales sistemas educativos europeos. Así pues, las LF del alumnado se erigen como un elemento clave en la educación multilingüe que ha empezado a generar interés por parte del ámbito profesional educativo, requiere propuestas prácticas y cuenta con un respaldo científico amplio, como veremos a continuación.

La incorporación de las LF en el aula repercute en el desarrollo personal del alumnado de origen inmigrado (Flores y García, 2013; Gort y Sembiente, 2015), una mejora de su integración y un aumento de la valoración de las propias identidades (Cummins, 1997; Sales et al., 2021; Stille y Cummins, 2013), un incremento en su conciencia intercultural (Kyppö et al., 2015) y una transición más fluida entre el hogar y la institución educativa en el alumnado de infantil (Mary y Young, 2017). Además, los beneficios no son únicamente identitarios y culturales, sino también lingüísticos. Kyppö et al. (2015) observaron una mejora en las competencias comunicativas de dicho alumnado, así como en sus habilidades de mediación. Uno de los primeros estudios en detectar la estrecha relación entre lenguas familiares y lenguas de escolarización fue llevado a cabo por Thomas y Collier (Collier y Thomas, 1989; Thomas y Collier, 2002) en EE. UU., un contexto fuertemente

dominado por una lengua mayoritaria como el inglés. Dichos autores observaron que el mayor predictor en cuanto al nivel de lengua inglesa del alumnado alógloto (hablantes de una lengua no presente en la sociedad donde viven, véase Sales et al., 2021) era el grado de escolarización formal en la lengua propia. En un contexto diferente, con dos lenguas oficiales (español y catalán), una de las cuales en situación de minorización, Oller y Vila (2011a, 2011b) detectaron que el alumnado extranjero en entornos catalanizados y que usa la lengua propia en el contexto familiar con finalidades académicas, es decir, para leer y no solo para conversación, obtenía buenos resultados en catalán y español escritos, mientras que aquellos que tan solo lo utilizan para regular los intercambios familiares, pero no llevan a cabo un uso académico, obtenían peores resultados en estas áreas.

Partiendo de estos resultados, se han propuesto diversos enfoques no excluyentes entre sí para el trabajo con LF. Existen programas de mantenimiento de las LF que se llevan a cabo fuera del horario escolar y desligados del currículo oficial (Coelho et al., 2013); o bien la educación basada en la lengua materna (*mother tongue-based multilingual education* en inglés) (Tupas, 2015); finalmente, las LF se pueden incorporar en el aula, sin ser estas las lenguas de escolarización, como un recurso para el fomento de la competencia plurilingüe de todo el alumnado. Este último es el enfoque que toma el proyecto que aquí presentamos y por el que abogan numerosas investigaciones que se nutren de la colaboración docente-investigador para su conceptualización y desarrollo.

Es el caso del proyecto Élodil, de la universidad de Montréal (Armand, n.d.), centrado en el fomento de la competencia plurilingüe e intercultural en contextos con alta diversidad, tomando como base un enfoque de despertar a las lenguas (Noguerol, 2006). También lo es la propuesta liderada por Otheguy, García y Menken (2019) para llevar a las aulas el *translanguaging* pedagógico (Cenoz y Santos, 2020). Asimismo, encontramos proyectos de investigación-acción colaborativa que promueven enfoques en los que el alumnado migrante actúa como experto (Llompert y González, 2018; Vallejo y Moore, 2016).

Existen, además, otras propuestas con un alcance más restringido, al tratarse de estrategias puntuales y no tanto enfoques pedagógicos, como la llamada traducción pedagógica o traducción para otros contextos de aprendizaje (TOLC, *translation for other learning contexts*) (González-Davies, 2017). Finalmente, no podemos dejar de mencionar recomendaciones oficiales para el fomento de las LF, como las del propio Consejo de Europa, el cual recomienda valorar y utilizar la diversidad lingüística, incluyendo las lenguas que no se enseñan en la escuela, como recurso

de aprendizaje, implicando a las familias en la enseñanza de idiomas (Consejo de Europa, 2019, p.16 y 18).

Una de las propuestas para el uso curricular de las LF que ha tenido mayor repercusión es el uso de textos identitarios, definidos por Cummins y Early (2011) como producciones de aula escritas, habladas, signadas, visuales, musicales, dramáticas o multimedia en las que el alumnado plasma aspectos de su propia identidad, la cual se ve reflejada de forma positiva, y lo hacen a través del uso de LF. Los textos identitarios han demostrado ser un catalizador de la implicación tanto cognitiva como afectiva del alumnado respecto a la lectura y la escritura, la llamada *literacy engagement* (Cummins et al., 2015; Maynard y Armand, 2015). Además, el uso académico, y no folklórico, que los textos identitarios plurilingües promueven de las diversas lenguas y culturas construye puentes entre los hogares y la escuela (Prasad, 2015), rompiendo así uno de los principales escollos que menciona Giampapa con respecto a la transferencia de saberes entre la lengua propia y la lengua de escolarización (Giampapa, 2010, pp. 425-426).

Bebiendo de estas fuentes, llevamos a cabo un estudio exploratorio basado en una colaboración con cuatro docentes valencianos para diseñar una propuesta didáctica con textos identitarios adaptada a cada curso que permitió integrar las LF presentes en las aulas, así como las lenguas curriculares, con el objetivo de describir el efecto de dicha incorporación en la literacidad³ y la gestión de los repertorios lingüísticos de todo el alumnado, independientemente de su bagaje.

METODOLOGÍA

Participantes

La investigación se llevó a cabo en tres aulas (v. Tabla 1) de centros que cuentan con programas plurilingües de enseñanza en valenciano (Infantil) y de inmersión lingüística (Primaria).

³ En este artículo optamos por utilizar el neologismo “literacidad” para la práctica social situada que en inglés se denomina *literacy*, siguiendo a Cassany (2011).

Tabla 1. Alumnado participante

Escuela	Docentes	Estudiantes	Nivel	Lenguas de uso habitual en casa	Alumnado alógloto
1	1	19	2º EI	Español (7) Árabe (7) Catalán (4) Rumano (1)	(42,1%)
2	1	26	2º EP	Rumano (7) Español (5) Árabe (4) Catalán (3) Chino (2) Inglés (2) Inglés-Edo bilingües (2)	(65,38%)
3	2	40 (2 grupos)	6º EP	Español (22) Árabe (7) Catalán (6) Rumano (4) Caló (1)	(27,5%)

Los cuatro docentes participantes contaban con una media de 26 años de experiencia profesional, más de la mitad de los cuales con alumnado alógloto, y no habían recibido cursos sobre el tratamiento de LF. Además, se contó con la colaboración de 12 familiares voluntarios, a los que se entrevistó en la fase final del proyecto:

Escuela 1: 1 hermana, 1 padre, 7 madres. Lenguas habladas en casa: español (3), árabe (3), catalán (2) y rumano (1).

Escuela 2: 1 madre (hablante de rumano).

Escuela 3: 1 madre (español, variante de Argentina), y una pareja de progenitores (español y caló).

Instrumentos

Se utilizaron entrevistas; grabaciones de audio y de vídeo de sesiones relacionadas con los textos identitarios; observaciones de aula no participantes y observaciones

en las que el equipo investigador interactuó con el alumnado (sesiones de traducción y asambleas); dichas observaciones quedaron reflejadas en notas de campo.

En cada una de las aulas y durante tres meses (octubre-diciembre) se realizaron un total de ocho grabaciones, con sus correspondientes observaciones de una hora, que se transcribieron y analizaron (v. Análisis de datos). En las últimas semanas de la investigación se llevaron a cabo las entrevistas, semiestructuradas, con el equipo docente y con las doce familias voluntarias. En el primer caso, se recogieron opiniones referentes a los beneficios observados a partir de la incorporación de las lenguas familiares en el aula, así como reacciones o comentarios relevantes. Los y las familiares, por su parte, reflexionaron sobre el papel de las lenguas familiares y el contexto educativo multilingüe en la formación de los niños y las niñas, y se les preguntó si en casa habían observado cambios en el alumnado relacionados con su conciencia multilingüe.

Procedimiento

El estudio se presentó tanto a los docentes responsables como a los directores de los centros y a las familias, a quienes se animó a involucrarse tanto en las sesiones en el aula (EI) como, desde casa, ayudando al alumnado en la elaboración de los textos en LF.

El equipo docente y los padres, madres o tutores legales firmaron los correspondientes formularios de consentimiento para el tratamiento de datos. El estudiantado, por su parte, fue informado de los objetivos del estudio e invitado a participar, aunque no fue entrevistado por petición de los equipos directivos de las escuelas.

Además, los y las docentes participantes recibieron sesiones formativas sobre multilingüismo como enfoque didáctico, después de las cuales adaptaron la herramienta de los textos identitarios a su propia realidad docente, con el acompañamiento del equipo investigador.

En el aula de EI la docente aplicó los textos identitarios a un tipo de actividad habitual en su clase, llamada “la maleta viajera”. El alumnado preparaba un texto identitario en casa con ayuda de familiares, uno de los cuales lo acompañaba la semana siguiente para presentar de forma oral, en catalán y en la LF, dicho texto. De esta manera, ambas lenguas eran presentadas como herramientas de alfabetización.

En segundo de primaria, la maestra preparó una plantilla donde el alumnado, en casa y con ayuda de familiares, tenía que pegar fotos y escribir textos breves sobre un tema vinculado a su identidad. La maestra escaneaba la plantilla, que servía de apoyo visual en la breve presentación oral, en la LF y en catalán, que se realizaba de manera individual ya en clase. En sesiones posteriores, el alumnado trabajó de forma colaborativa para traducir por escrito los textos al catalán.

En sexto de primaria se materializó el proyecto en las sesiones de ciencias sociales y TIC. En este caso, cada alumno y alumna elaboró cuatro textos identitarios diferentes con la premisa de que podían utilizar cualquiera de las lenguas curriculares y también su LF. También se pidió ayuda a familiares para asistir al alumnado que decidiera escribir en su LF.

Análisis de datos

El proceso de categorización intenta responder a las dos preguntas de investigación del presente artículo: el efecto de los textos identitarios en la promoción de la literacidad plurilingüe y la observación de las estrategias de gestión del repertorio usadas por el alumnado. Ambas cuestiones fueron la base de un proceso inductivo en el que, a partir de la lectura y exploración del material a analizar —notas de campo, grabaciones y entrevistas—, se llevó a cabo un análisis de contenido. A partir de dicho análisis, se establecieron las distintas categorías que servirían de guía para la interpretación de los datos recogidos:

- Literacidad plurilingüe
 - *Literacy engagement*
 - Literacidad específica en LF
 - Niveles de lenguas
- Estrategias de gestión del repertorio
 - Traducción o mediación
 - Aprendizaje ortográfico entre iguales
 - Uso de la lengua académica
 - Cognados
 - Práctica de la pronunciación
 - Coconstrucción de significado

Los resultados se validaron por triangulación, donde las notas tomadas en las observaciones fueron el punto de partida del análisis y se vieron validadas y

completadas por la información recogida en las transcripciones y las entrevistas a familias y docentes (Bogdan y Biklen, 2003).

RESULTADOS

Los ejemplos que ilustran cada una de las categorías están anonimizados y se extraen de las transcripciones y notas de campo. Se detalla el curso, la LF y las personas participantes. Los diálogos de las interacciones que tuvieron lugar en el aula no se han traducido con el objetivo de que se observe el uso que se hacía de los repertorios lingüísticos en cada ocasión.

Literacidad plurilingüe

El uso de los textos identitarios como herramienta de trabajo promovió la implicación en la lectura, escritura o expresión oral (*literacy engagement*) de todo el alumnado, no solo el alógloto. Este interés se manifestó de distinta manera según los niveles.

En EI cobró especial relevancia la *expresión oral*. Se observaron frecuentes actitudes de indecisión e inhibición ante la exposición al grupo-clase y ante el hecho de usar la LF para ello. La presencia de familiares suavizó la transición. En cursos superiores también se observó un cambio de actitud progresivo y unas evidentes ganas crecientes de contar sus experiencias y ocupar el rol de experto/a que les correspondía durante la sesión.

Extracto 1

Mientras explica la primera foto está muy nervioso y habla en voz baja, pero en la segunda foto se expresa con más fuerza y mayor seguridad. (Nota de campo 2º EP - Chino)

El hecho de que la actividad principal en el ciclo superior de primaria consistiera en escribir diversos textos facilitó la observación de diferentes actitudes por parte del alumnado respecto al interés por la *escritura*.

Extracto 2

A partir de esa sorpresa inicial, creo que algunos se han motivado bastante, incluso mucho, y otros no tanto, pero bien, yo no esperaba que consiguiéramos tantos textos en este espacio de tiempo. O sea, creo que el beneficio ha sido hacerles escribir y hacerles pensar sobre qué podían escribir. (Entrevista Maestro 6º EP)

En 6º, donde se podía escoger en qué lenguas escribir los textos, muchos alumnos optaron por el inglés, lengua curricular pero no familiar. En algunas

asambleas, explicaron que les había parecido divertido poder escoger en qué lengua escribir y que les gustaba poder hacerlo en otras lenguas.

En el caso concreto de la *literacidad específica en LF*, esta también se evidenció en todos los niveles, para lo cual resultó fundamental el papel alentador de familias y docentes. Algunas familias explicaron que en casa existían textos en LF y que los niños y niñas tenían acceso a ellos desde antes de que se llevara a cabo la investigación. Sin embargo, muchas destacaron haber observado un despertar en el interés por la lectura y la escritura, traducido en las ganas de copiar el texto que había escrito el familiar –los más pequeños–, leerlo o escribirlo directamente.

Extracto 3

Me dijo ‘Vamos a escribirlo todo, mamá’. (Entrevista Madre 2º EP - Rumano).

Estas ganas por leer en la LF se hicieron patentes en el aula, donde se evidenció la importancia del apoyo de los familiares.

Extracto 4

Dana: Ahora tengo que leerlo yo.

Maestra: Anem a escoltar Dana.

[Dana mira su texto y no lee]

Clase: Oh oh... es que no sabe leer. No sabe leer. Venga, Dana.

[Dana lee en rumano]

Clase: No entiendo nada. Yo tampoco.

Dana: Lo hago de nuevo. [A su hermana] A ver, tú también puedes ayudarme a hablar.

Hermana: Sí, yo te ayudo. Va.

[Dana lee en rumano]

Hermana: Ya está.

Dana: No.

Hermana: Pero es muy largo.

Dana: Ya lo sé, pero lo quiero contar. (Aula EI - Rumano)

Entre el alumnado alógloto de 6º de EP se observó cierta reticencia en un principio a utilizar cualquier lengua que no fuera curricular. Tras los ánimos del maestro, todos se decidieron a escribir alguno de los textos en LF. No obstante, a lo largo del proceso fueron abandonando el empeño y, como resultado, ninguno de los textos finales fue en LF. En las entrevistas, los docentes describieron las sensaciones vividas por este alumnado.

Extracto 5

La sorpresa, la han tenido por poder escribir en diferentes lenguas, o por escribir un libro. A todos les ha sorprendido lo de escribir un libro, pero el hecho de que fuese en distintas lenguas, incluso en las propias que no son las habituales en casa, a estos [alumnos alóglotos] todavía más. (Entrevista Maestro 6° EP)

Otro de los elementos sobre el que el alumnado alógloto tuvo la oportunidad de reflexionar fue los distintos *niveles* presentes en su repertorio lingüístico, haciendo especial hincapié en la diferencia de conocimiento entre la LF y el español, la cual también solía estar presente en casa.

Extracto 6

Maestra: ¿Tú lo entiendes todo?

Mohamed: A veces no.

Niño 1: ¿No?

Mohamed: [refiriéndose a su padre] Cuando dice cosas árabe-árabe.

Hadi: He puesto ‘El árabe lo entiendo bien’.

Maestra: ¿Qué entiendes mejor?

Hadi: Castellano y valenciano.

Maestra: Pero ¿cuál mejor?

Hadi: Castellano. (Aula 6° EP - Árabe)

Además de entre lenguas distintas, también reflejaron los niveles dentro de una misma lengua, entre unas habilidades y otras.

Extracto 7

Ming: Sé escribir poco en chino. Y hablar mucho en chino.

Niño: ¿Es difícil?

Ming: Es como dibujos. (Aula 2° EP - Chino)

También las familias y el profesorado hicieron referencia a los distintos niveles observados en el alumnado. Las primeras explicaron cómo sus hijos e hijas cada vez eran más capaces de manejar de manera consciente e individualizada las distintas lenguas que conforman su repertorio según sus interlocutores, contexto o intencionalidad; los y las docentes atestiguaron manifestaciones de cambio relacionadas con el propio uso de la LF en el aula, prácticamente inexistente antes de la actividad.

Estrategias de gestión del repertorio

En cuanto a las estrategias utilizadas, las principales interacciones entre el alumnado se llevaron a cabo alrededor de la traducción o mediación y el aprendizaje ortográfico entre iguales. Sin embargo, nos parece relevante mencionar otras estrategias –como son el uso de la lengua académica y de cognados, la imitación de sonidos o la coconstrucción de significado– las cuales podrían resultar significativas en futuras investigaciones.

Las interacciones en el aula mostraron el uso por parte del alumnado de la lengua académica, en su caso, el catalán. Se recogieron ejemplos en todos los niveles, de manera especial en las presentaciones orales o las interacciones con el profesorado. También se observaron casos en que varios alumnos hablaban entre ellos en español, pero utilizaban el catalán para las temáticas o el léxico académico.

Extracto 8

Mohamed: Hay que contar dos-centes vint.

Hadi: Huitanta-sis.

Mohamed: Cent-vint paraules, Hadi. (Aula 6º EP - Árabe)

Otra de las estrategias multilingües observadas en la investigación son los cognados, cuyo uso como recurso didáctico por parte del equipo docente para fomentar el plurilingüismo fue asimilado ya en los niveles de Infantil:

Extracto 9

Maestra: Jo he sentit la paraula ‘capra’. A què vos recorda? No vos recorda un animalet?

Clase: Vaca! Cabra! Abracadabra pata de cabra!

[Siguiendo las indicaciones de la maestra, los niños buscan otras palabras que les resulten similares.]

Sonia: “canixo datu”.

Clase: ¡Una canica!

Sonia: [...] lup.

Clase: En vegada de llop, lup. (Aula EI - Rumano)

Por último, aunque en menor medida, se observaron situaciones en las que los más pequeños intentaban *imitar los sonidos* o enunciados en la LF de los compañeros que presentaban. Además, el profesorado destacó los momentos de *coconstrucción de significado*, en los que el alumnado no alógloto ayudaba al que sí lo era a la hora de explicarse en catalán o español, si le faltaba léxico.

Extracto 10

Ileana: Portava una gorra i un...

Clase: Davantal. (Aula 2º EP - Rumano)

La *traducción* fue una de las prácticas centrales en el proyecto llevado a cabo en 2º de EP. En las presentaciones orales, la práctica de la *mediación* ya había resultado un recurso habitual y espontáneo usado para hacerse entender. Además, los niños y niñas que compartían LF con quien exponía solían ejercer de traductores e intérpretes para sus compañeros.

Extracto 11

Lo que me llamaba la atención es cuando lo hacían... por ejemplo, la satisfacción, ¿no? De que entendían lo que se estaba diciendo, el otro traducía al de al lado. Se lo traducía como diciendo ‘Es que yo lo entiendo, yo lo entiendo y tú no’. (Entrevista Maestra 2º EP)

Sin embargo, fue en las sesiones prácticas de traducción al catalán donde se observó más claramente el uso de esta estrategia, la colaboración entre iguales y, especialmente, el papel de experto que jugó el alumnado catalanohablante.

Extracto 12

Niña 1: ¿Villa cómo se dice? ¿Villa?

Niña 2: Es que esa palabra no la he... me parece q es “mas” o “alqueria”.

Niña 1: ¿Alqueria?

Niña 2: Puedes poner “alqueria” o “mas”, da igual. (Aula 2º EP)

En el caso del *aprendizaje ortográfico entre iguales*, algunas de las reflexiones fueron guiadas por el equipo investigador:

Extracto 13

Lena: ¿‘Iaio’ cómo se escribe?

Maria: Yo sé, yo sé. i-a-i-o. Como iaia, i-a-i-a. I en vez de ll.

Investigadora: Amb quina i?

Lena: La i normal.

Investigadora: Quina és la normal?

Maria: La del puntito. [...] Con ll no, con i puntito. I-a-i-o-s. (Aula 2º EP)

No obstante, las distintas grabaciones muestran cómo numerosas reflexiones tuvieron lugar de manera totalmente espontánea entre los niños y niñas.

Extracto 14

Fany: ¿Cómo se pone ‘Vaig’...? Ah sí. ¿Cómo se pone el ‘vaig disfrutar’?

Sonia: He disfrutado mucho.

Aurea: Això és en castellà.

Sonia: Vaig disfrutar molt.

Fany: ¿Cómo se escribe eso? ¿Con dos erres?

Sonia: Disfrutar. No vamos a decir disfrrrrrutar. Lo ha explicado hoy M. Jesús. (Aula 2º EP)

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que la propuesta de elaborar textos identitarios multilingües sí repercutió en una mayor implicación del alumnado respecto a la lectura, la escritura y la producción oral, en línea con estudios previos (Cummins, 2011; Cummins et al., 2015). La adaptación de la actividad con los textos identitarios a cada uno de los niveles ha demostrado que son un recurso adecuado tanto para el trabajo de la lengua oral como escrita. De hecho, las exposiciones orales de EI y 2º de EP con un apoyo gráfico son consecuentes con la propuesta de Dolz-Mestre y Schneuwly (1998) para el trabajo de los géneros orales formales en el aula.

En la presente propuesta, además, este género oral estaba precedido por un género escrito, el cual provocó un interés específico por la lectura en las LF en EI y 2º de EP así como la escritura en 2º, destacando así el potencial de los textos identitarios bi o plurilingües para el desarrollo de la pluriliteracidad (Cummins, 2007; García et al., 2007). La implicación de las familias fue esencial para incorporar las LF, de las que el profesorado no tenía ninguna noción. De hecho, actuaron como asistentes lingüísticos, una figura que ya observó Creus Pedrol (2007, p. 308) en centros educativos ingleses y que se suele aplicar en el uso de textos identitarios, favoreciendo la relación familia-escuela y el sentimiento de pertenencia (Cummins et al., 2005, p. 43; Mary y Young, 2017). Este enfoque y sus resultados enlaza con el trabajo a partir de los fondos de conocimiento de las familias y, muy especialmente, con los fondos de identidad, mediante los cuales se reconocen y acercan a la escuela las prácticas y experiencias del alumnado y sus familias (Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

La necesidad de contar con la ayuda familiar para la escritura en LF también fue expresada por varios alumnos de 6º de EP, cuya predisposición inicial no se tradujo en un uso real de la LF por escrito. Este aspecto del proyecto merece una especial atención. Por una parte, el alumnado de todos los niveles ha verbalizado

de distintas formas y con distinta profundidad qué sabe hacer y qué no en las lenguas de su repertorio. Estas manifestaciones concuerdan con Van Gorp y Verheyen (2018), quienes también observaron una mayor conciencia lingüística respecto a sus habilidades y limitaciones en la LF en alumnos expuestos a una actividad multilingüe. El alumnado participante se erige como plurilingüe competente según la noción de Cambra (2011), puesto que son conscientes de los diferentes niveles que poseen tanto entre lenguas como dentro de una misma lengua. Los niveles distintos en las distintas lenguas no son impedimento para el uso de textos identitarios bilingües, puesto que están abiertos a combinaciones lingüísticas diversas y el alumnado podría empezar a producir las historias en su lengua más fuerte para traducirlas posteriormente con ayuda de colaboradores (Cummins et al., 2005). No obstante, el hecho de que ningún alumno de esta edad utilizara su LF en los textos finales merece un estudio específico que dilucide las posibles causas. Nuestra hipótesis es que la experiencia de inclusión de las LF en actividades académicas ha sido demasiado breve y tardía para provocar un cambio en sus actitudes lingüísticas. Como sugieren Sales et al. (2011) las estrategias de reconocimiento de la interculturalidad y el multilingüismo deben ser sostenidas y sistemáticas. Así pues, explotar los fondos de identidad a lo largo de la escolarización, con un énfasis especial en la lengua y la cultura propias del alumnado extranjero a través de textos identitarios y otras estrategias, podría contribuir a la construcción de una imagen positiva de ellos mismos y sus lenguas y favorecer su autoestima (Serra, 2002). Esta mayor valoración de la lengua propia, además, puede mejorar las actitudes hacia la lengua de acogida y, por tanto, fomentar su aprendizaje (Navarro et al., 2008).

En cuanto a las estrategias de gestión del repertorio, las categorías que surgieron a partir del análisis de datos concuerdan en gran medida con las observadas por García (2011) o Marzà (2016). Así pues, encontramos muestras de mediación de la comprensión cuando el alumnado que comparte la LF con la persona que expone explica parte del contenido a sus compañeros; también muestran su conocimiento, cuando el alumnado catalanoparlante ayuda a sus compañeros en la ortografía de esta lengua. Asimismo, se han mostrado ejemplos de cómo han activado la estrategia de buscar cognados o cómo se han implicado en la coconstrucción de significado en las presentaciones orales, especialmente ante la falta de vocabulario de sus compañeros o compañeras. Se confirma, pues, que cuando la estrategia docente facilita el uso de todo el repertorio lingüístico, el alumnado es capaz de movilizarlo con objetivos muy variados y los objetivos educativos se consiguen desde una posición más igualitaria, con el alumnado como agente activo (García y Seltzer, 2016).

Por otra parte, a través del análisis de la propuesta específica de 2º de EI se hace evidente que con la práctica traductora se desarrollan otras habilidades imprescindibles en la didáctica de lenguas como son la reflexión, la riqueza léxica, la agilidad verbal o el aprendizaje ortográfico, en línea con los estudios que abogan por el uso de la traducción pedagógica en didáctica de lenguas (Carreres, 2014).

Finalmente, las observaciones de aula arrojaron luz sobre el papel del catalán como lengua académica para todo el alumnado. En los extractos escogidos se observa cómo el español es la lengua que se suele utilizar entre iguales, mientras que el profesorado y el equipo investigador hacen uso del catalán. Probablemente por ese motivo esta es la lengua usada en las tareas académicas (exposiciones orales), cuando el receptor es colectivo, pero también entre iguales, con el uso de terminología específica de áreas escolares, mostrando una clara distinción entre las habilidades interpersonales (BICS) y las académicas (CALP) respecto a las lenguas de su repertorio (Cummins, 2008).

CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones que se extrae a partir de la respuesta a las dos preguntas de investigación de este estudio es que los textos identitarios son una herramienta idónea para trabajar los distintos repertorios lingüísticos presentes en las aulas multilingües. Como se ha mencionado, el proyecto se basaba en propuestas didácticas anteriores enfocadas a aulas de acogida o refuerzo, con únicamente alumnado alógloto, pero la propuesta presentada en este artículo se llevó a cabo en aulas generalistas. El desarrollo de las distintas tareas demostró que la variedad de estas fomenta la literacidad también entre los no alóglotos, a la vez que posibilita la rotación del papel de expertos, incluyendo así a alumnado de cualquier perfil lingüístico.

Uno de los aspectos que más llamó la atención fue las distintas actitudes del alumnado en cada uno de los niveles académicos. Se observó cómo las reticencias ante el uso de las LF en el contexto escolar eran directamente proporcionales a la edad. La confusión y el asombro que experimentó el alumnado al descubrir ese cambio en el uso de una lengua que solían reservar para ciertos ámbitos concretos parece transformarse en aceptación y naturalidad cuando familias y escuela colaboran y trabajan en una introducción temprana de las LF, pero no tiene el mismo efecto con alumnado de más edad, un aspecto que requiere futuras investigaciones.

Los buenos resultados del presente estudio permiten vislumbrar un futuro optimista ante la posibilidad de contar con más tiempo de trabajo continuado con

la LF. Ahora bien, a pesar de que la implicación de maestros y maestras resultó esencial a la hora de explorar y explotar la diversidad lingüística, todos apuntaron la necesidad de seguir formándose en la docencia multilingüe e intercultural. A partir de lo observado en esta investigación pensamos que sería positivo ofrecer formación que incluyera prácticas de traducción y de *translanguaging* pedagógicos. Por otra parte, de las entrevistas se desprendió que las docentes animaban a las familias a utilizar las LF en casa, aunque también quedó patente que este uso, cuando tiene lugar, es únicamente a nivel oral y, en algunos casos muy puntuales, a través de la lectura. Así pues, sería importante llevar a cabo un trabajo más estructurado con las familias que no se limitara a su participación voluntaria y mayoritariamente desde casa. En este sentido, podría servir de inspiración la figura de asistente lingüístico. Quizás, con estos cambios y con la premisa de que este tipo de actividades fueran habituales ya desde el inicio de la escolaridad, las distintas actitudes entre el alumnado más joven y más mayor se homogeneizarían.

Pensamos que este proyecto ha demostrado los beneficios a nivel de desarrollo de la literacidad y de las estrategias plurilingües que se pueden extraer de las aulas con variedad de lenguas y culturas. Ello, junto al fomento de la empatía y la cooperación, debería servir como argumento para reivindicar una implantación real de políticas educativas multilingües en el estado español y en sus distintas comunidades autónomas. La profusión de contextos educativos multilingües debería ser el espolón para que la educación plurilingüe y pluricultural pase a ser concebida como una educación lingüística global que incluya todas las lenguas presentes en el aula y que resulte interdisciplinar.

REFERENCIAS

- Armand, F. (n.d.). *Élodil: Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue*. <https://www.elodil.umontreal.ca/>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Cambra, M. (2011). Plurilingüisme i ensenyament de llengües. *Articles: Revista de Didàctica de La Llengua i de La Literatura*, 53, 77-84.
- Carreres, Á. (2014). Translation as a means and as an end: Reassessing the divide. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 123-135. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908561>
- Cassany, D. (2011). Huellas de la escritura materna en el español escrito como L2. *Zona Próxima. Revista Del Instituto de Estudios En Educación Universidad Del Norte*, 15, 122-133.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. En J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Education. Between language learning and translanguaging*. (pp. 1-15). Cambridge University Press.

- Cenoz, J. & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Coelho, E., Oller, J. & Serra, J. M. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe*. ICE, Universitat de Barcelona-Horsori.
- Collier, V. P. & Thomas, W. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26-38.
- Consejo de Europa (2019). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas* (2019/C 189/03). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)
- Conteh, J. & Meier, G. (Eds.) (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education*. De Gruyter. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Creus Pedrol, M. (2007). *Estratègies multilingües per afavorir l'aprenentatge de les llengües curriculars a partir dels bagatges de l'alumnat*. <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200607/memories/1566m.pdf>
- Cummins, J. (1997). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2008). Encyclopedia of Language and Education. *Encyclopedia of Language and Education*, (April). <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Cummins, J. (2011). Literacy Engagement: Fueling Academic Growth for English Learners. *The Reading Teacher*, 65(2), 142-146. <https://doi.org/10.1002/trtr.01022>
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.
- Cummins, J. & Early, M. (Eds.) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Kristiina Montero, M. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581. <https://doi.org/10.1002/tesq.241>
- Dolz-Mestre, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un Enseignement de l'Oral: Initiation aux Genres Formels à l'École*. ESF.
- Esteban Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 189-211.
- Faneca, M., Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>
- Flores, N. & García, O. (2013). Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. En D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 243-256). <https://doi.org/10.21832/9781783090815-016>
- García, O., Bartlett, L. & Klieffen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. En P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 207-228). De Gruyter Mouton.
- García, O., Makar, C., Starcevic, M. & Terry, A. (2011). The translanguaging of Latino kindergarteners. En J. Potowski & J. Rothman (Eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English speaking societies* (pp. 33-55). John Benjamins.

- García, O. & Seltzer, K. (2016). The translanguaging current in language education. En B. Kindenberg (Ed.), *Flerspråkighet som resurs [Multilingualism as a resource]* (pp. 19-30). Liber.
- Generalitat Valenciana (2019). Estadística d'estrangers amb certificat de registre o targeta de residència en vigor. *Portal Estadístic de la Generalitat Valenciana*.
<http://www.pegv.gva.es/va/>
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, Pedagogy and Identities: Teacher and Student Voices from a Toronto Elementary School. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407-431.
- González-Davies, M. (2017). The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: Teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407168>
- Gort, M. & Sembiante, S. F. (2015). Navigating Hybridized Language Learning Spaces Through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers' Language Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7-25.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Demografía y población. Estadística de migraciones*.
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(01), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Kyppö, A., Natri, T., Pietarinen, M. & Saaristo, P. (2015). Use your languages! From monolingual to multilingual interaction in a language class. En J. Jalkanen, E. Jokinen & P. Taalas (Eds.), *Voices of pedagogical development - Expanding, enhancing and exploring higher education language learning* (pp. 319-335). Research-publishing.net.
- Llompart, J. & González, A. (2018). Jugar a lingüistas: una propuesta didáctica para el alumnado plurilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 40-45.
- Mary, L. & Young, A. (2017). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 455-473. <https://doi.org/10.4324/9780429057878-6>
- Marzà, A. (2016). Translanguaging en educación infantil. Interacciones de aula en un contacto temprano con el inglés. *Revista Linguae: revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, 3, 167-196.
- Maynard, C. & Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littérature en contexte de langue seconde. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6(2), 72-80.
- Navarro, J.L., Huguet, A., Janés i Carulla, J. (2008). Actitudes hacia la lengua materna y la del país de acogida por parte de los escolares inmigrantes. Su relación con la competencia lingüística en la lengua de la escuela. *Textos: didáctica de la lengua y de la literatura*, 48, 83-91.
- Noguerol, A. (2006). El programa Evlang en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña. En H. Muñoz (Ed.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 373-398). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Oller, J. & Vila, I. (2011a). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23(1), 3-22. <https://doi.org/10.1174/113564011794728588>
- Oller, J. & Vila, I. (2011b). Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria en Cataluña. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34(4), 427-447.
<https://doi.org/10.1174/021037011797898412>

- Otheguy, R., García, O. & Menken, K. (2019). *CUNY-NYS Initiative on Emergent Bilinguals*. <https://www.cuny-nysieb.org/>
- Portolés, L. (2020). El multilingüisme a l'escola: tendències educatives i nous reptes. *Caplletra*, 68, 125-147. <https://doi.org/10.7203/CAPLLETRA.68.16474>
- Prasad, G. L. (2015). *The Prism of Children's Plurilingualism: A Multi-site Inquiry with Children as Co-researchers across English and French Schools in Toronto and Montpellier*. Tesis doctoral sin publicar, University of Toronto.
- Sales, A., Marzà, A. & Torralba, G. (2021). Daddy, Can You Speak Our Language? Multilingual and Intercultural Awareness through Identity Texts. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1901586>
- Serra, J.M. (2002). Escola, llengua i immigració a Catalunya. En J. C. Moreno, E. Serrat, J. M. Serra & J. Farrés (Eds.), *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües* (pp. 79-97). Generalitat de Catalunya.
- Stille, S. & Cummins, J. (2013). Foundation for Learning: Engaging Plurilingual Students' Linguistic Repertoires in the Elementary Classroom. *TESOL Quarterly*, 47(3), 630-638. <https://doi.org/10.1002/tesq.116>
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Report. Center for Research on Education.
- Tupas, R. (2015). Inequalities of multilingualism: challenges to mother tongue-based multilingual education. *Language and Education*, 29(2), 112-124. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.977295>
- Vallejo Rubinstein, C. & Moore, E. (2016). Prácticas plurilingües 'transgresoras' en un programa extraescolar de refuerzo de la lectura. *Signo y Seña*, 29, 33-61.
- Van Gorp, K. & Verheyen, S. (2018). Language awareness in action: Primary school students' language practices while performing a multilingual task. En C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp & S. Sierens (Eds.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: from Theory to Practice* (pp. 235-274). <https://doi.org/10.1515/9781501501326-008>



GLORIA TORRALBA

Profesora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I. Sus líneas de investigación principales son la enseñanza de lenguas, la aplicación de las TIC en el aprendizaje y el perfeccionamiento de idiomas, y la traducción audiovisual como herramienta pedagógica.

gloria.torralba@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-7019-4504>

ANNA MARZÀ

Profesora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I. A través de una metodología de investigación en colaboración con docentes en activo, ha llevado a cabo proyectos relacionados con el uso de las lenguas familiares en el aula, la metodología AICLE aplicada a la educación artística y el uso de la traducción audiovisual para el fomento de la competencia plurilingüe.

amarza@uji.es
<https://orcid.org/0000-0003-0490-1546>



Torralba, G. & Marzà, A. (2022). “Mamá, vamos a escribirlo todo”. Los textos identitarios como facilitadores de la literacidad plurilingüe. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(2), e993. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.993>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 19-12-2020

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 18-03-2022

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>