La enseñanza de ELE en una escuela primaria multilingüe luxemburguesa: un ejemplo práctico

Roberto Gómez Fernández
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Uno de los objetivos del *Marco común europeo de referencia* (2002) es el desarrollo de un repertorio lingüístico, dando la posibilidad a los alumnos de fomentar la competencia plurilingüe gracias a una oferta lingüística diversificada. Esta propuesta didáctica tiene como objetivos: 1) mostrar cómo los alumnos plurilingües hacen uso de su repertorio lingüístico cuando tienen la oportunidad; 2) llevar a cabo una tarea en la que se pueda desarrollar dicha competencia plurilingüe a través del español en un aula de una escuela de primaria luxemburguesa. Durante la tarea se valoraron los repertorios lingüísticos de los alumnos (por ejemplo el portugués) creando espacios o *islas de libertad* en las que aprendieron español gracias al cambio del *habitus* (Bourdieu, 1990) en la clase y de prácticas como el *translanguaging* (García, 2009).

1. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y EL *TRANSLANGUAGING*

La presente investigación tiene como objetivo explorar y comprender el uso del español como parte del desarrollo de la competencia plurilingüe en un aula multilingüe. Partiendo de este objetivo se implementó un taller multimedia en un aula de primer curso de educación primaria en una escuela pública luxemburguesa. El *Marco común europeo de referencia* (2002) define la competencia plurilingüe (y la pluricultural), descritas ambas como cambiantes y variables dependiendo de una serie de factores personales. Un alumno «por ejemplo: una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita solo en una de ellas» (2002: 131) sin que este hecho suponga desequilibrio alguno, al contrario, la norma serían más bien los desequilibrios y se entiende que la competencia plurilingüe y pluricultural está en constante construcción y cambio. En la misma línea están Beacco & Byram (2003) cuando apoyan una educación para el plurilingüismo adaptando la enseñanza de lenguas a las necesidades de los europeos a través de 1) diversificando la oferta de lenguas en la escuela, y 2) coordinando y unificando la enseñanza de las diferentes lenguas con el objetivo del desarrollo de la competencia plurilingüe. Para ello proponen que se puedan utilizar varias lenguas oralmente con el fin de desarrollar estrategias de adquisición [1].

[1] […] «fostering acquisition strategies by allowing detours through linguistic varieties other than those explicitly being taught in a given framework: using several languages alternately in oral interaction, comparing language systems (contrasting the descriptions of languages, and patterns of discourse, etc.)» (p. 86).

Otros estudios que proponen enfoques más abiertos sobre el uso de varias lenguas en el aula son los de García (2009) y la práctica del «translanguaging». Básicamente García propone el uso simultáneo de varias clases de formas o signos en el caso de los alumnos bilingües. Dicho enfoque tiene aspectos relacionados con la identidad así como consecuencias con respecto al aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Martín Rojo & Mijares (2007a) exploran cómo se gestiona el multilingüismo en las aulas españolas y si las lenguas de los estudiantes son utilizadas como un recurso más en el aula. Pese a encontrarse en las escuelas con un enfoque de «Solo en español (de España)» y un entendimiento del bilingüismo centrado en otras lenguas (no las de inmigración) y otras escuelas, sí encontraron muchos profesores que estaban ya incorporando nuevas formas de entender la diversidad y las diferencias lingüísticas en la escuela. Por último señalar que:

> Aunque existen estudios y evidencias suficientes que prueban que el conocimiento, uso y refuerzo de las lenguas de origen del aprendiz son elementos necesarios tanto para fomentar la autoestima como para que, sobre ellas, se construya el conocimiento y uso de la nueva lengua (Baker, 1993; Cummins, 2002; UNESCO, 1996), sigue predominando una visión del aprendizaje basada en el monolingüismo como punto de partida. (2007a:99).

Mijares (2007) también encuentra esta problemática en relación con la presencia de diferentes lenguas en el aula. En su estudio, Mijares nos presenta una estrategia de «concienciación lingüística» centrada en cambiar la mentalidad de los profesores hacia las lenguas de la inmigración y los propios alumnos inmigrantes. Como bien señala sobre la presencia de determinadas lenguas en el currículo:

> Ahora bien, estas lenguas [lenguas de origen] no solo están ausentes del currículo escolar, sino que además el profesorado las considera el mayor obstáculo para el aprendizaje de la lengua de la escuela y la principal razón del fracaso educativo de los que las utilizan. Un comentario habitual entre los docentes es que los escolares extranjeros no saben castellano porque en sus casas hablan otros idiomas. Es decir, la idea que domina es la de que el plurilingüismo, en vez de una ventaja, es un obstáculo que entorpece el conocimiento de otra lengua y, por lo tanto, la integración del alumno en la escuela. Así, el uso habitual de distintos idiomas, en vez de asociarse con la posesión de un capital valioso, se asocia, en el caso de los estudiantes de origen inmigrante, con el desconocimiento de otra lengua, la escolar. El bilingüismo no se identifica con estos niños y niñas, pues a diferencia de aquellos que en sus casas utilizan lenguas como el inglés o el francés, las utilizadas por los alumnos de origen extranjero recuerdan demasiado la pobreza, la desintegración y al fracaso escolar. Se trata de un discurso xenófobo que «responsabiliza al bilingüismo de los alumnos del retraso lingüístico, de los bajos resultados escolares, de los problemas identitarios y supone una carga extra para los profesores» (Helot and Young, 2002:100). (2007:226).

Inbar-Lourie (2010) también recoge este debate y explica el cambio que ha habido en las últimas dos décadas respecto a la visión del uso de la lengua de los

alumnos en el aula [2]. Cummins (2008) también apoya el uso de la L1 en el aula pues sostiene que ayuda gracias a la activación de los procesos de aprendizaje y también al traspaso de las «habilidades académicas» de la L1 a la L2 (ej., estrategias metalingüísticas, aspectos pragmáticos, etc.). Partimos pues de la premisa de que los aprendices (bilingües o multilingües) pueden y deben hacer uso de todos los recursos lingüísticos a su alcance para favorecer el uso del aprendizaje de otra lengua. En esta línea se desarrolla también la perspectiva ecológica del aprendizaje de lenguas: «bi/multilinguals' learning is maximized when they are allowed and enabled to draw from across all their existing language skills (in two+ languages), rather than being constrained and inhibited from doing so by monolingual instructional assumptions and practices» (Hornberger, 2005:607).

Teniendo presente la competencia plurilingüe y un enfoque que tiene en cuenta el modo de aprender de los alumnos plurilingües me propuse responder a las siguientes preguntas a través del presente estudio:

- ¿Un buen profesor de Español (o cualquier lengua meta) es el que habla esta lengua con los alumnos el mayor tiempo posible y evita la L1 de los alumnos?
- ¿Qué hacer en el caso de los alumnos plurilingües?
- ¿Qué hacer en los diferentes niveles de español?

2. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO: LUXEMBURGO

En cuanto al contexto sociolingüístico del estudio, habría que destacar que Luxemburgo es un pequeño país europeo, con 2586 km^2 y una población de 524.900 personas, multilingüe y, además, cada vez más multicultural. Pese a su escasa población, cuenta con 229.900 extranjeros en su territorio, sin contar otros tantos llamados *frontaliers* o trabajadores fronterizos que trabajan en Luxemburgo pero viven en países limítrofes, con un total de 143.400 trabajadores fronterizos. La particularidad lingüística de este país, situado entre Francia, Alemania y Bélgica es que tiene una lengua nacional, el luxemburgués y además tres lenguas administrativas: el francés, el alemán y el luxemburgués (STATEC, 2012).

Estas tres lenguas están representadas tanto en el sistema educativo como en la sociedad, además de otras lenguas con una representación importante en la sociedad, como es el portugués. En educación infantil es el luxemburgués el que predomina (lengua vehicular), para pasar luego en primaria, a partir de los seis años, a alfabetizarse en alemán, con ocho horas de alemán y solo una de luxemburgués a la semana, aunque esto es solo en teoría, ya que en la práctica el luxemburgués

[2] «The last two decades have sparked renewed interest in the L1 versus TL debate with a new approach emerging, one which views the students' L1 as a meaningful component in the learning process, and calls for hybridity rather than monolingual exclusivity (Canagarajah, 2007). This approach perceives L1 as a resource, an asset rather than an impediment, an invaluable knowledge base that learners bring to the language-learning experience, which should be utilized rather than ignored.» (p. 352).

tiene una presencia mayor y es la lengua en la que se suelen dar las instrucciones en la mayoría de las materias (Fehlen, 2006). El programa está establecido de tal forma pues se cree que el luxemburgués es un puente de unión hacia el aprendizaje del alemán por ser ambas lenguas germánicas (Hoffmann, 1998) y está considerada como una lengua de integración (MEN, 1998). En la segunda mitad del segundo año de primaria es cuando se introduce además el francés.

	Main languages taught	*Medium of instruction*
Pre-school (3 years)		
précoce (age 3/4)	Luxembourgish	Luxembourgish
préscolaire (age 4/6)	Luxembourgish	Luxembourgish
Primary education (6 years)		
(age 6/7)	German as language of literacy, (Luxembourgish: only 1 hour per week)	Luxembourgish, German
(age 7/8)	German, (Luxbg), French added in the 2nd semester	Luxembourgish, German
(age 8/12)	German, French, (Luxbg)	German
Secondaire classique (7 years)		
(age 12/13)	German, French, (Luxbg)	German, French
(age 13/14)	German, French, English (or Latin)	German, French
(age 14/15)	German, French, English	German, French
(age 15/18)	German, French, English	French
(age 18/19)	German, French, English (choice of two of these languages in some streams)	French

Adaptado de Horner & Weber (2008:89)

Pero no todo son ventajas en el sistema educativo Luxemburgués y en su régimen de lenguas. Solo mencionar brevemente que es conocida la problemática que afecta a muchos de los niños hablantes de lenguas romances en la escuela luxemburguesa (Gómez Fernández, 2011; Curiel Fernández & Gómez Fernández, 2010). Estos niños constituyen el mayor grupo de estudiantes no locales y en algunos colegios cuentan casi con la mitad de su población. Una buena parte de ellos no puede hacer la transferencia entre el luxemburgués y el alemán. Por lo tanto el alemán constituye la principal dificultad académica y una de las causas de fracaso escolar (otra asignatura clave, las matemáticas, también se enseñan en alemán). Otro factor que afecta a la competencia en alemán es que los profesores hablen luxemburgués en cursos que se supone deberían enseñarse en alemán, pasando el luxemburgués a ser una lengua de enseñanza «clandestina» (Fehlen, 2006: 9). Las ocasiones de oír y hablar el alemán disminuyen y puede que el niño no llegue a tener bases sólidas ni en luxemburgués ni en alemán, ni llegue a hacer distinción entre las dos lenguas (MEN, 1998).

3. EL ESTUDIO: INVESTIGACIÓN ACCIÓN, ELE Y UNA CONSOLA WII

Este taller se enmarca dentro de una serie de actividades de un intercambio entre dos unidades de investigación: GIPI y LCMI[3]. El taller tuvo una duración de dos horas y uno de los focos de la investigación fue explorar la organización de las interacciones y el aprendizaje a través de los videojuegos en el escenario de un taller multimedia en un aula multilingüe (Gómez Fernández & Curiel Fernández, 2010). De manera exploratoria procedimos a llevar a cabo un taller multimedia y su grabación con diferentes cámaras y grabadoras de sonido. Dada la gran variedad de culturas y lenguas de los niños del aula en cuestión (12 niños y 8 nacionalidades distintas) y con el fin de trabajar de una manera más participativa, decidimos dividirlos en pequeños grupos. El profesor principal fue el responsable de esta división en tres grupos de cuatro participantes. El objetivo era que todos los niños participaran continuamente en este taller de dos horas. Establecimos tres tareas principales que fueran rotatorias, de este modo todos los grupos estarían participando en una tarea de manera simultánea. Finalmente nos dispusimos a realizar una primera demostración de la primera tarea: diseñar un personaje para jugar a la consola Wii.

Esta tarea fue realizada de manera abierta para todos los grupos. Una vez terminamos esta tarea, procedimos a la división en grupos. Para hacer de esta tarea algo cercano y cotidiano para los niños, escogimos una lengua de trabajo diferente para cada grupo. Así, el grupo número uno tenía como lengua de trabajo el luxemburgués y el encargado era el profesor habitual de la clase en cuestión. El grupo número dos tenía como lengua de trabajo el español, lengua extraña para los niños, aunque dentro de este grupo había hablantes de portugués (con familias procedentes de Portugal y Cabo Verde), con cierta familiaridad con el español. El encargado de este grupo era un investigador de origen español que acababan de conocer. El tercer y último grupo estaba dirigido en francés, con niños de origen variado (Vietnam, Portugal, Polonia, etc.) y el encargado era otro investigador de origen español con el que también trabajaban por primera vez.

Las tareas principales eran las siguientes: 1) crear individualmente un personaje a través del uso del mando a distancia de una consola Wii; 2) describir el personaje ideal de cada uno en un blog en Internet[4], los niños podían usar el teclado de manera opcional, y 3) hablar en grupo sobre los videojuegos y sus experiencias con el responsable del grupo como moderador. Estas tres tareas podían ser llevadas a cabo con un orden distinto pues cuando el primer grupo empezó con la primera tarea, el grupo número dos realizaba la segunda tarea a la espera de que el primer grupo terminara. En cuanto al objetivo original de la recogida de datos, nos concentramos en las interacciones y la co-construcción de los papeles dentro de la participación de los diferentes actores en el taller, así como las herramientas que

---

3 GIPI (Grupo Imágenes Palabras e Ideas) de la Universidad de Alcalá y LCMI (Language, Culture, Media, Identities) de la Université du Luxembourg.

4 http://gipiuahlux.blogspot.com.

median en la interacción y que ayudan a los diferentes actores a participar en su correspondiente tarea dentro de su comunidad de práctica (Gómez Fernández & Curiel Fernández, 2010). El siguiente y actual objeto de exploración de estos datos es el de comprobar cómo los estudiantes pueden seguir la tarea en español usando para ello su repertorio lingüístico como hablantes plurilingües y cómo de esta manera el español puede ayudar a mejorar la competencia plurilingüe de estos niños (MCER, 2002).

4. LOS EJEMPLOS: ELE EN UN EJERCICIO PRÁCTICO DE *TRANSLANGUAGING*[5] EN EL AULA

Los niños plurilingües fueron capaces de realizar la tarea en cuestión junto con el profesor español, en consonancia con los objetivos para el desarrollo de la competencia plurilingüe (*MCER*, 2002). En cuanto al uso de la lengua por parte del profesor/investigador, él habló español por defecto pero se mostró flexible a la hora de usar otras lenguas como recursos válidos en el aula (ej., portugués). Los alumnos aprovecharon la *isla de libertad* y el cambio de *habitus* (Bourdieu, 1990) de la clase para usar libremente sus repertorios lingüísticos (Cambra & Fonts, 2006). Los alumnos plurilingües hicieron uso de este repertorio para aprender la otra lengua (español). La siguiente transcripción es una versión de un fragmento de la interacción que tuvo lugar el 29/09/08 durante el taller multimedia. Se han modificado los nombres para preservar la identidad de los participantes.

Participantes (por orden de intervención):

INV: investigador de unos 30 años de edad.
JAI: Jaime, niño de 7 años de edad.
DAV: David, niño de 7 años de edad.
CAR: Carlota, niña de 7 años de edad.
JUA: Juana, niña de 7 años de edad.

A continuación el investigador va a trabajar con David y juntos van a describir su personaje en un blog en Internet. David intenta escribir en el teclado (líneas 7 y 8) pero enseguida el investigador intenta ayudarle con la descripción (líneas 9-14). David se ayuda a partir del léxico del investigador y de la similitud con parte de su repertorio lingüístico (portugués) y así describe a su personaje como «gordo» (línea 15) y «alto» (línea 18). El investigador de nuevo le ayuda a completar su descripción usando también gestos para hacerse comprender (línea 28). Jaime in-

[5] García & Sylvan (2011:389): «Translanguaging includes codeswitching— defined as the shift between two languages in context—and it also includes translation, but it differs from both of these simple practices in that it refers to the process in which bilingual students make sense and perform bilingually in the myriad ways of classrooms—reading, writing, taking notes, discussing, signing, and so on. […] It is thus important to view translanguaging as complex discursive practices that enable bilingual students to also develop and enact standard academic ways of languaging».

terrumpe la interacción hablando al investigador en luxemburgués (líneas 32, 34, 35) informándole de los turnos en que sus compañeros deberían escribir en el ordenador. Es curioso que se dirija al investigador en luxemburgués pues él no lo comprende. Se explicaría porque el luxemburgués es la lengua que suelen usar para dirigirse a sus profesores, aunque poco después use el portugués para dirigirse a él (línea 38), lo cual nos da una idea del plurilingüismo de estos niños.

001 INV: cada uno, ven
002 DAV: ((pasa por debajo del cable del micrófono y
003 se choca con la mesa))
004 INV: ¡uy! ven ((pone el monitor hacia ellos))
005 vamos a terminar ((escribe en el teclado))
006 mira
007 DAV: ((intenta escribir en el teclado)) (iii
008 aaa)
009 INV: ((coge la mano de Jaime sobre el teclado)
010 espera)/ ¿cómo es? tenemos que (poner) cómo es
011 tu personaje/ vamos a (ponerlo)/ tu
012 personaje/ ¿tu personaje cómo es? ¿es
013 alto/ es gordo? / ¿lleva una gorra? ((hace el
014 gesto))
015 DAV: gordo
016 INV: es gordo / venga vamos a ponerlo ((escribe
017 en el teclado))/ es alto (espera voy a poner la a)
018 DAV: es alto
019 INV: ((escribiendo) es gordo/ punto punto)
020 JUA: ((jugando con el micrófono))
021 INV: ¡eh! ¡cuidado que se cae!
022 JAI: ((jugando con el micrófono))
023 INV: (a una niña fuera de cámara) eso no es una goma/ así)
024 DAV: ((manejando el ratón))
025 INV: venga/ ((cogiendo el ratón) espera)/ luego/
026 es (alto)/ ¿qué más ponemos? ¿qué más
027 ponemos del personaje? era alto y gordo y
028 ¿qué más? llevaba un gorro ((gesto))
029 DAV: sí
030 INV: ((escribiendo en el teclado)) ((a Diego)
031 espera)
032 JAI: ¡joffer! ¡joffer!
¡profesor! ¡profesor!
033 INV: ahora tú
034 JAI: ¡kuck! ¡kuck! ((apuntando) (hien) ech/
¡mira! ¡mira! ((apuntando) (él) yo/
035 Juana/ an/ ¿Jua? ¡Carlota!)
Juana/ y/ ¿Jua? ¡Carlota!)
036 INV: ((escribiendo)) un momento/ punto/ a
037 ver/ ¿algo más de tu personaje que ponemos?

038 JAI: ¡(agora) sou eu!
¡(ahora) soy yo!
039 INV: ¿el qué?
040 DAV: ((escribiendo en el teclado) (jo: di:)
041 INV: iii
042 DAV: ((escribiendo))
043 INV: (¡bien!) aunque has puesto muchas ís
044 (borrando)) así/ bien/ ¿vale?
045 DAV: ((mirando a la pantalla y al teclado) ¡ai! // ¡oh!)
046 INV: ¿qué quieres?
047 DAV: (nada) ((coge el ratón))
048 INV: ¿está bien? está bien/ venga vamos a seguir
049 ((quita la mano de David del ratón)) espera/
050 ahora/ Carlota/ ven

A continuación es el turno de Carlota [6], aunque Jaime y Juana querían también participar y usan el portugués para transmitirlo. El investigador primero le pregunta a Carlota si sabe escribir en el ordenador (líneas 56-57) a lo que Carlota responde gesticulando negativamente (línea 58). Inmediatamente el investigador le propone escribir en portugués (línea 59) a lo que Carlota asiente (línea 60). El investigador reconoce que el portugués no forma parte de las lenguas que mejor conoce en su repertorio lingüístico (líneas 67-69). Carlota limita sus participaciones a encogerse de hombros (líneas 70, 72, 74). Poco después Carlota responde afirmativamente al investigador, ahora haciendo uso del alemán (líneas 80, 83). El investigador continúa intentando hacer uso del repertorio lingüístico de Carlota para poder escribir la descripción en el ordenador (84-86 y 93-94) pero las respuestas de Carlota son muy limitadas, en su mayoría asintiendo a lo que dice el investigador (líneas 87, 89, 92, 97, 99).

051 DAV: ((coge el ratón))
052 INV: espera espera/ todavía no
053 JAI: não/ ¡sou eu!
no/ ¡soy yo!
054 JUA: ¡sou eu!
¡soy yo!
055 INV: ahora Carlota/ luego Juana/ luego Jaime / ((borrando) ¡oi oi oi!)
056 INV: a ver/ Carlota/ ven/ ¿tú sabes escribir
057 aquí?/ ¿sabes?
058 CAR: ((niega con la cabeza))
059 INV: ¿no?/ ¿ponemos en portugués?
060 CAR: ((asiente))
061INV: dime ((coge el micro) un momento)/ ¿qué
062: pongo? ¿eu seu? Carlota *pongo? ¿yo soy? Carlota*

6 Me gustaría añadir aquí que el profesor nos avisó de que Carlota estaba por desgracia sufriendo problemas familiares durante este curso académico y que por lo tanto podría no participar activamente en la tarea.

063 DAV: ((intentando coger el teclado))
064 INV: a ver David/ David/ tú has escrito ya/ ahora
065: le toca a Carlota/ ponte allí ((señala
066: enfrente))/ o mira como hacen su personaje
067: ellos/ a ver Carlota/ dime/ eu seu Carlota/
ellos/ a ver Carlota/ dime/ yo soy Carlota/
068 ¿no? yo no sé escribir muy bien portugués/
069 pero bueno // ¿qué ponemos de tu personaje?
070 CAR: ((se encoge de hombros))
071 INV: ¿cómo es? ¿cómo se llama?
072 CAR: ((se encoge de hombros))
073 INV: dime
074 CAR: ((se encoge de hombros))
075 INV: ¿no te acuerdas cómo es el personaje? ¿si
076 era alto/ o bajo/ o gordo? ¿uno gordo? era
077 una mujer/ ¿no? ¿eh?
078 CAR: ((negando con la cabeza) (atac))
079 INV: (¿atac?) ¿era una menina?
(¿atac?) ¿era una niña?
080 CAR: ((asiente) ¡ja!)
((asiente) ¡sí!)
081 INV: ((escribiendo)) ¿y el pelo cómo lo tiene?
082 ((gesticulando) largo/ ¿no?)
083 CAR: ((asiente) ¡ja!)
((asiente) ¡sí!)
084 INV: sí ((escribiendo)) eh/ ¿cómo se dice en
085 portugués esto? ((se toca la
086 cabeza))/ ¿pelo?
087 CAR: ((asiente))
088 INV: ¿esto es el pelo?
089 CAR: ((asiente))
090 INV: pelo/ ((escribiendo)) ¿largo?
091 ((gesticulando))
092 CAR: ((asiente))
093 INV: ¿es largo en portugués? ayúdame/ ¿cómo se
094 dice? ¿largo? ¿corto?
095 CAR: (largo)
096 INV: ((escribiendo)) ¿cómo se llama:? ¿Melanie?
097 CAR: ((asiente))
098 INV: ((escribiendo)) Melanie/ ¿no?
099 CAR: ((asiente))
100 INV: y los ojos/ ¿cómo eran? ¿azules? ¿verdes? no
101 me acuerdo
102 CAR: ((se encoge de hombros) (não sei))
((se encoge de hombros) (no sé))

A continuación es el turno de Juana. El investigador le invita a escribir y ella acepta (líneas 105-109). Poco después el investigador le pide más detalles sobre su personaje (líneas 120-122) usando el español. Juana responde en portugués «magra» (línea 123) y el investigador lo acepta inmediatamente como válido para la descripción (línea 124). Después hay un momento en el que Juana puede haber hecho uso del francés (línea 131) y el investigador continúa preguntándole y dándole adjetivos en español hasta que ella hace uso de uno de ellos: «corto» (línea 138).

103 INV: ¿verdes? ((escribiendo))/ vale/ ahora
104 Juana/ cuéntame como era el tuyo// por este
105 si quieres/ ah bueno/ no no a ver/ ¿tú sabes
106 escribir aquí?
107 JUA: ((asiente))
108 INV: ((cambia el monitor de sitio)) ¿quieres
109 escribir tú?
110 JUA: ((asiente))
111 INV: venga/ (ponlo)
112 JUA: ((escribiendo en el teclado))
113 INV: (bien)/ sí/ bien/ (bien)/ ((risas))/ ¡bien!
114 ((aplaude))/ eres Juana ((escribiendo))/
115 Juana/ vale/ y ¿cómo era tu personaje/ te
116 acu/ ah bueno era Nicole/ ¿no?
117 JUA: ((asiente) NIcole)
118 INV: ((escribiendo)) Nicole/ y ¿qué más ponemos?
119 JUA: ((mueve la cabeza como preguntando) ¿ah?)
120 INV: ¿qué más ponemos del personaje? ¿era alta/
121 baja/ gorda? ¿delgada?/ los ojos/ el pelo/
122 cuéntame/ que yo pongo
123 JUA: magra/ magra
delgada/delgada
124 INV: magra ((escribiendo)) es magra/ *delgada ((escribiendo)) es delgada/*
125 JUA: (inaudible)
126 INV: es ¿magra? ¿y qué más? *es ¿delgada? ¿y qué más?*
127 JUA: eh:
128 INV: ¿dime qué cosas contamos de tu/ personaje?
129 JUA: Melanie
130 INV: ¿Melanie? ¿Melanie qué?
131 JUA: (ma femme)
(mi mujer)
132 INV: ¡ah! ¿entonces qué pongo?
133 JUA: uhm
134 INV: ¿qué escribo? tú dime y yo escribo/ Nicole/
135 era magra/ el pelo *era delgada/el pelo*
136 JUA: magra
delgada

137 INV: el pelo/ el pelo largo/ ¿corto? uhm
138 JUA: corto
139 INV: pelo corto/ ¿y los ojos? [micro desconectado]

5. CONCLUSIONES

En este artículo se ha descrito la variada situación lingüística, social y educativa de Luxemburgo y sus escuelas primarias. Pese a que el español no es hoy en día una lengua con un peso significativo en la educación luxemburguesa[7], es sin embargo una lengua internacional que puede ayudar a desarrollar aún más si cabe la competencia plurilingüe en diferentes contextos. Como hemos visto en este artículo, el hecho de que los alumnos ya hablen una lengua similar al español como lo es el portugués, ayuda a que utilicen este repertorio para así participar y aprender en español. Sin embargo, estos niños plurilingües no solo hacen uso del portugués durante las diferentes interacciones del taller, sino que en el espacio de unos minutos se puede identificar el uso de hasta cinco lenguas (español, portugués, luxemburgués, alemán, francés) que forman parte activa (no tanto el español pero sí el resto) del repertorio lingüístico de estos niños. Procederé ahora a responder las preguntas que cité al principio del presente artículo:

- ¿Un buen profesor de Español (o cualquier lengua meta) es el que habla esta lengua con los alumnos el mayor tiempo posible y evita la L1 de los alumnos?

  Es una cuestión que se lleva debatiendo en los últimos años (Inbar-Lourie, 2010) y la tendencia es de alejamiento de la enseñanza «dogmática» monolingüe. En el caso concreto que se ha visto en este estudio con alumnos plurilingües y sin enseñanza formal de español previa, una estrategia para aprender español y a su vez desarrollar la competencia plurilingüe es el uso de diferentes recursos, específicamente del repertorio lingüístico de estos alumnos bi/plurilingües (Hornberger, 2005).

- ¿Qué hacer en el caso de los alumnos plurilingües?

  Tener en cuenta la particularidad de los alumnos plurilingües y tener flexibilidad a la hora de practicar y aprender otras lenguas como por ejemplo el español. Al dejarles usar su repertorio lingüístico, como hemos visto en los ejemplos anteriores, les dejamos continuar con la tarea y poder buscar una manera de participar aunque no tengan todos los recursos en español que se desearía. Si únicamente les hubiéramos dejado usar el español y el investigador no hubiera hecho uso de la práctica del «translanguaging» (García, 2009) con el portugués, la tarea hubiera resultado mucho más difícil si no imposible de completar para los estu-

[7] Ver estadísticas del Eurobarómetro relativos a Luxemburgo para el año 2012: http://languageknowledge.eu/countries/luxembourg.

diantes. Aunque como cualquier otra técnica a la hora de enseñar e interactuar en el aula, la práctica del «translanguaging» debe ser utilizada también por los profesores teniendo en cuenta las prácticas lingüísticas que usan los estudiantes en casa [8].

- ¿Qué hacer en los diferentes niveles de español?

  Teniendo en cuenta que son alumnos plurilingües, ser tolerantes con el uso de las lenguas y permitirles usarlas como cualquier otra herramienta. En este caso concreto hemos trabajado con alumnos que son principiantes en español (nivel A1) por lo tanto se puede justificar, aún más si cabe, que se usen otros recursos provenientes de sus respectivos repertorios lingüísticos para poder realizar la tarea. Es evidente que a mayor nivel de español, menor uso tendrían que hacer de recursos de otras lenguas, al menos en teoría, ya que se ha visto también que los alumnos plurilingües tienen una manera más flexible de aprender lenguas que los alumnos monolingües (García, O., & Sylvan, C., 2011).

6. CONVENCIÓN DE TRANSCRIPCIÓN

/	Pausa corta (0,5 segundo)
//	Pausa larga (entre 0,5 y 1,5 segundo)
[	Solapamiento en el principio
]	Solapamiento al final
[…]	Interacción anterior no relevante
(inaudible)	Segmento inaudible
(entre paréntesis)	Transcripción aproximada de segmento inaudible
MAYÚSCULAS	Énfasis
((gestos))	Descripción de movimientos físicos (i.e., mirada)
«tono bajo»	Descripción del tipo de habla
«lengua»	Descripción del uso de la lengua
:	Alargamiento de vocal o sílaba
traducción	Traducción en cursiva
¿	Entonación ascendente
¡	Exclamación
DAV	David
JAI	Jaime
CAR	Carlota
JUA	Juana
OTH	Otros niños intervienen, sin identificar
INV	Investigador

[8] García & Sylvan (2001:398): «On the other hand, without teachers who truly understand how to use students' home language practices to make sense of new language practices and academic content, translanguaging could become random, not sense-making».

BIBLIOGRAFÍA

Arthur, Jo, y Martin, Peter (2006): «Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam», en *Comparative Education,* 42(2), 177-202.

Beacco, J-Cl., y Byram, Michael (2003): *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Blackledge, Adrian, y Creese, Angela (2010): *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.

Bourdieu, Pierre (1990): *Sociología y cultura*. Méjico: Grijalbo.

Cambra, Margarita, y Fonts, Montserrat (2006): «Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela», en *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó, 243-264.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación / Instituto Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/obref/marco].

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf]

Creese, Angela, y Blackledge, Adrian (2010): «Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?», en *The Modern Language Journal,* 94(1), 103-115.

Cummins, Jim (2008): «Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education», en *Encyclopedia of language and education* (2nd Ed.), Vol. 5: Bilingual education, New York: Springer Science and Business Media (65-75).

Curiel Fernández, María del Prado, y Gómez Fernández, Roberto (2010): «Aplicación y repercusiones de políticas lingüísticas en contextos multilingües y multiculturales: Adolescentes luso-hablantes en Luxemburgo», en *Interlingüística,* 21, 127-136.

Fehlen, Fernand (2006): «Réformer l'enseignement des langues: A propos de la nouvelle politique linguistique du ministère de l'éducation nationale», en *STADE Working Paper* 1-06. Luxembourg: STADE Laboratoire d'Études Sociologiques et Politiques (Université du Luxembourg).

García, Ofelia (2009): «Emergent bilinguals and TESOL. What's in a name?», en *TESOL Quaterly,* 43(2), 322-326.

García, Ofelia, Skutnabb-Kangas, Tove, y Torres-Guzmán, María E. (Eds.) (2006): *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

García, Ofelia, y Sylvan, Claire E. (2011): «Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities», en *The Modern Language Journal, 95*(3), 385-400.

Gómez Fernández, Roberto (2011): *Being a Newcomer in a Multilingual School: A Case Study.* (Ph.D.), Université du Luxembourg.

Gómez Fernández, Roberto, y Curiel Fernández, María del Prado (2010): «La organización de las interacciones multilingües en un taller multimedia: Los papeles de experto-novato y las herramientas materiales-ideales», en *Interlingüística,* 20, 1-10.

Hélot, Christine, y De Mejía, Anne Marie (Eds.) (2008): *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.

Hélot, Christine, y Ó Laoire, Muiris (Eds.) (2011): *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Hoffmann, Charlotte (1998): «Luxembourg and the European schools», en *Beyond multilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 143-175.

Hornberger, Nancy H. (2005): «Introduction: Heritage / community language education: US and Australian perspectives», en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8, 101-108.

Horner, Kristine, y Weber, Jean-Jacques (2008): «The language situation in Luxembourg», en *Current Issues in Language Planning,* 9(1), 69-127.

Inbar-Lourie, Ofra (2010): «English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners», en *International Journal of Bilingualism,* 14(3), 351-367.

Martín Rojo, Luisa, y Mijares, Laura (2007a): «"Sólo en español": Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares», en *Revista de Educación* (343), 93-112.

— (Eds.) (2007b): *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe* (Vol. 3). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Secretaría General de Educación / Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

McMillan, Brian A., y Rivers, Damian J. (2011): «The practice of policy: Teacher attitudes toward 'English only'», en *System,* 39(2), 251-263.

MEN [Ministère de l'éducation national] (1998): *Pour une école d'intégration: Constats, questions, perspectives*. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), Grand-Duché de Luxembourg.

Mijares, Laura (2007): «Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos», en *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe* (Vol. 3). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Secretaría General de Educación / Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 219-240.

Moreno García, Concha (2007): «Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas», en *Revista de Educación* (343), 15-33.

Nussbaum, Luci, y Tusón, Amparo (1996): «El aula como espacio cultural y discursivo», en *Signos. Teoría y práctica de la educación* (17), 14-21.

Snowball, Lesley F. (2010): «Teaching in multilingual classrooms», en *International Schools Journal,* 29(2), 8-21.

STATEC (2012): *Le Luxembourg en chiffres 2012*. [http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/series/lux-chiffres-fr/index.html].

Uceda Vera, Inmaculada (2010): «Cómo enseñar español en niveles iniciales sin renunciar al español», en *Voces Hispanas* (7), 50-52.