

# **De los «Bailes de Wanhat» a analizar el «Benito Bowl»: Translingüismo en un aula de ELE**

Translingüismo y desarrollo de la identidad lingüística en el aula de ELE de un bachillerato  
finlandés

Anna Savolainen  
Trabajo de Fin de Máster  
Programa de enseñanza y aprendizaje de lenguas, español  
Instituto de Lenguas y Traducción  
Facultad de Humanidades  
Universidad de Turku  
Mayo de 2026

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku  
quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

Trabajo de Fin de Máster

**Programa de enseñanza y aprendizaje de lenguas, español**

**Anna Savolainen**

**De los «Bailes de Wanhat» a analizar el «Benito Bowl»: Translingüismo en un aula de ELE**

**Translingüismo y desarrollo de la identidad lingüística en el aula de ELE de un bachillerato finlandés**

**Páginas: 72 páginas, 30 de apéndices**

El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es describir las prácticas del translingüismo aplicadas en las clases de ELE de un bachillerato en Finlandia y buscar herramientas para apoyar el desarrollo de la identidad lingüística a través de esta pedagogía. Los métodos aplicados incluyen las observaciones de cuatro clases de ELE del bachillerato y la administración de dos cuestionarios distintos para los estudiantes y la docente.

Los resultados principales demuestran que el translingüismo anima a los estudiantes a encontrar vínculos entre sus conocimientos previos y la lengua meta, así como a comunicar con más facilidad entre sí y con la docente. Puesto que se trata de un estudio de caso con un grupo limitado de informantes, los resultados no se pueden generalizar. En las observaciones participaron 12 estudiantes y la docente, pero en los cuestionarios solo se obtuvieron respuestas de 10 estudiantes y la docente.

A partir de las experiencias de los participantes, las observaciones y la literatura examinada, fue posible crear una lista de prácticas concretas para la implementación del translingüismo en el aula de ELE. A través de estas prácticas, se refuerza la inclusión de todas las lenguas de los estudiantes en las clases, lo que contribuye a la creación de un ambiente más relajado e igualitario para los estudios. A la vez, se reconocen y se apoyan las identidades lingüísticas, así como las diferentes formas de concebir y utilizar la lengua en los contextos plurilingües.

Los estudios más detallados con una metodología más amplia, que incluya las transcripciones de las clases y las entrevistas con los participantes, serían necesarios para comprobar los resultados de este estudio. Además, sería proficuo elaborar materiales didácticos con prácticas translingüísticas y manuales que orienten los docentes de ELE a implementar las prácticas del translingüismo en sus clases.

**Palabras clave:** translingüismo, identidad lingüística, repertorio lingüístico, enseñanza de ELE, enseñanza de lenguas extranjeras, ELE en Finlandia, plurilingüismo

# Índice

<b>1</b>	<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Translingüismo en la educación plurilingüe</b>	<b>9</b>
2.1	Aproximación terminológica	9
2.2	Pedagogía del translingüismo y su implementación en el bachillerato finlandés	12
2.2.1	Prácticas translingüísticas en las aulas de lenguas	14
2.2.2	Ventajas y desafíos del translingüismo	17
<b>3</b>	<b>Identidad lingüística en el contexto del translingüismo</b>	<b>21</b>
3.1	Desarrollo de la identidad lingüística y la perspectiva de LOPS	21
3.2	Enlace entre el translingüismo y la identidad lingüística	23
<b>4</b>	<b>Metodología</b>	<b>26</b>
4.1	Observaciones	26
4.2	Cuestionarios	29
4.2.1	Cuestionario A – Los estudiantes	31
4.2.2	Cuestionario B – La docente	34
4.3	Métodos del análisis	37
4.4	Informantes y contexto educativo	37
<b>5</b>	<b>Análisis y resultados</b>	<b>42</b>
5.1	Repertorio lingüístico del aula	42
5.2	Percepciones en cuanto al translingüismo y al desarrollo de la identidad lingüística	47
5.3	Prácticas concretas en el aula	51
5.4	Ventajas y desventajas del translingüismo según los informantes	58
5.5	Resultados	60
<b>6</b>	<b>Discusión y conclusiones</b>	<b>63</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>69</b>
	<b>Apéndices</b>	<b>73</b>

<b>Apéndice 1. Ficha de observación</b>	<b>73</b>
<b>Apéndice 2. Cuestionario A – Los estudiantes</b>	<b>74</b>
<b>Apéndice 3. Cuestionario B – La docente</b>	<b>84</b>
<b>Apéndice 4. Suomenkielinen lyhennelmä</b>	<b>94</b>

## 1 Introducción

El mundo se ha convertido cada vez más plurilingüe en las últimas décadas como consecuencia del creciente movimiento migratorio y de la globalización. En este contexto, resulta difícil, si no imposible, encontrar a una persona que hable solo una lengua sin la influencia de otras. A lo largo de la vida, las personas entran en contacto con diferentes lenguas, y estas se integran en la vida cotidiana de diferentes formas. Poco a poco, cada persona desarrolla su propio repertorio lingüístico, el cual abarca todas las lenguas conocidas por el individuo independientemente de su nivel de competencia. Dicho repertorio deja una huella significativa en la identidad del individuo y en la forma en que esta se expresa (Edwards, 2009, 21; Irizarry, 2011, 5).

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, han surgido nuevas ramas de pedagogía que reconocen la realidad plurilingüe del mundo actual y toman en consideración los estudiantes con distintos repertorios lingüísticos. Entre estas teorías se destaca la pedagogía del translingüismo, que implica el uso paralelo de lenguas de una forma que posibilita aprovechar todo el repertorio lingüístico del hablante (García, 2009; Lewis, Bryn y Baker, 2012; García y Wei, 2013; Otheguy, García y Reid, 2015; Smith, Robertson, Auger, Azaoui, Dervin, Gal, Layne, y Wysocki, 2017). Al mismo tiempo que el translingüismo facilita la comunicación, también ayuda a los individuos a expresarse y a desarrollar su identidad lingüística (Becker, 2021), es decir, la idea que tiene el individuo sobre su propio repertorio lingüístico y el uso de los idiomas, así como su pertenencia a la comunidad de los hablantes de la lengua (Salo, 2025, 118).

En el translingüismo, todos los alumnos tienen la posibilidad de expresarse y compartir su pericia, ya que no se exige un uso perfecto de la lengua meta u otras lenguas utilizadas en la enseñanza para participar en la comunicación en el aula (Lehtonen, 2021; Asensio Ferreiro, 2023). Por ejemplo, en las actividades de comprensión auditiva o lectora, los alumnos pueden expresarse utilizando su propio idiolecto, su propia manera de entender y utilizar la lengua (Otheguy et al., 2015). Esto les permite utilizar la lengua en la que mejor comprenden los conceptos. Así, se centra la atención de la enseñanza en la verdadera comprensión, más que en la forma en que esta se expresa.

En este trabajo, se entienden las lenguas como estructuras sociales que forman parte de los recursos semióticos que se utilizan para adquirir las metas de la comunicación. No obstante, no

siempre es posible fragmentar los repertorios complejos del habla en unidades limitadas que se consideran como lenguas, ya que se utilizan también diferentes gestos y signos –la lengua extralingüística– para expresarse (Shohamy, 2006; Krause-Lemke y Unamuno, 2016, 1521). El enfoque translingüístico ayuda a contemplar la competencia lingüística sin la necesidad de separar las lenguas entre sí, de manera que se valora todo tipo de conocimiento de lenguas para facilitar la comunicación (García, 2009; García y Wei, 2013).

En los últimos años, la pedagogía del translingüismo ha llamado la atención de los investigadores también en Finlandia (Kääntä, Kangasvieri, y Ranta-Ylitalo, 2020; Lehtonen, 2021; Lehtonen, Ahlholm, Suuriniemi, y Tiermas, 2023; Salo, 2025), un país que posee dos idiomas oficiales, el finés y el sueco, en los cuales se debe garantizar también la educación básica, secundaria y universitaria finlandesa (Constitución de Finlandia, 1999, art. 17<sup>1</sup>). Obviamente, el finés y el sueco no son los únicos idiomas hablados en la sociedad finlandesa. De hecho, se garantiza en la Constitución de Finlandia también el derecho de los sami, romaní y otros grupos minoritarios de conservar y desarrollar su propia cultura. Además, se debe organizar la educación en la lengua sami en la parte finlandesa de *Sápmi*, la tierra indígena que se extiende en el norte de los países de Noruega, Suecia, Finlandia y Rusia. También se procura, en la medida de lo posible, asegurar las oportunidades educativas a los romanís, a los usuarios de idioma de señas y a otras minorías lingüísticas (Constitución de Finlandia, 1999, art. 17).

Según el Currículo Nacional Finlandés de la Educación Básica (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*), desde el año 2020, los alumnos finlandeses han empezado el aprendizaje de lenguas extranjeras en el primer año de la escuela primaria (Opetushallitus, 2019b). Antes de esa fecha, la enseñanza empezaba, como muy tarde, en el tercer año de primaria (Opetushallitus, 2014). Además de las lenguas obligatorias de estudiar –el finés, el sueco y el inglés–, durante la trayectoria educativa finlandesa, se da la posibilidad de estudiar también lenguas optativas dependiendo de las opciones del centro educativo.

En el momento de realizar este trabajo, no existen muchos estudios científicos sobre el translingüismo en las clases de ELE de los bachilleratos finlandeses. Por tanto, este trabajo se enfoca en la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en un bachillerato en el suroeste de Finlandia, por lo que se utilizan como referencia los objetivos y las normas de la versión vigente del Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato (*Lukion*

---

<sup>1</sup> Constitución de Finlandia. Art. 17. 11 de junio de 1999 (Helsinki, Finlandia).

*opetussuunnitelman perusteet*) (Opetushallitus, 2019a), del cual se utiliza el acrónimo *LOPS*. El estudio se realiza mediante un diseño cualitativo de estudio de caso, y la recogida de datos se lleva a cabo mediante la observación de cuatro clases de ELE, complementadas con dos cuestionarios: uno para los estudiantes y otro para su profesora.

Además del programa del bachillerato nacional finlandés, en el bachillerato estudiado se puede completar también el Programa del Diploma (en adelante, PD) del Bachillerato Internacional. En el programa finlandés, el idioma de instrucción es el finés, pero en el programa PD se utiliza el inglés. Debido a la cantidad reducida de estudiantes de ELE en ambos programas educativos de dicho bachillerato, la enseñanza de ELE se organiza de manera conjunta para los dos programas, utilizando como lenguas de instrucción el finés y el inglés junto con el español. A pesar de que en las clases de ELE estudiadas hay estudiantes de dos distintos programas educativos, este trabajo parte de los objetivos de la enseñanza establecidos en el LOPS. No obstante, el translingüismo es también relevante en el contexto de PD, ya que en sus currículos de lenguas extranjeras se exige desarrollar la mentalidad e identidad internacional de los estudiantes (Bachillerato Internacional, 2026).

En la enseñanza de lenguas extranjeras del bachillerato finlandés, se destaca el desarrollo de la competencia plurilingüe (Opetushallitus, 2019a, 10), que se refiere a la capacidad del individuo de aprovechar todo su repertorio lingüístico en un discurso plurilingüe (Consejo de Europa, 2020, 39). Asimismo, se detalla en el LOPS que la enseñanza debe desarrollar la identidad lingüística de los estudiantes y orientarlos a entender su propia unicidad (Opetushallitus, 2019a, 38). En las clases de ELE, se anima a los estudiantes a ampliar sus repertorios lingüísticos y se demuestra que, incluso con un dominio limitado del idioma, es posible familiarizarse con los textos de dicha lengua y cultura (Opetushallitus, 2019a, 190, 193). Las prácticas del translingüismo tienen, por tanto, mucho potencial en este contexto, ya que procuran aprovechar todo el repertorio lingüístico del aula y desarrollar la identidad lingüística de los estudiantes (García, 2009; Becker, 2021).

En el presente trabajo, se procura identificar prácticas concretas del translingüismo a través del estudio descriptivo del aula de ELE. Se examina cómo se aprovecha todo el repertorio lingüístico del aula y cómo se apoya el desarrollo de la identidad lingüística mediante estas prácticas, y cómo es su influencia en los estudios de ELE según los participantes. Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo se aprovecha el repertorio lingüístico de los estudiantes con las prácticas del translingüismo utilizadas en el aula?
2. ¿De qué manera se puede apoyar el desarrollo de la identidad lingüística de los estudiantes con las prácticas del translingüismo?
3. ¿Según las experiencias de los estudiantes y la docente, cómo influyen las prácticas del translingüismo en los estudios de ELE?

Primero de todo, es necesario descubrir qué lenguas los participantes dominan para responder a la primera pregunta de investigación. Después, es posible reflejar este repertorio a las lenguas utilizadas en el aula y definir cómo se aprovecha el repertorio lingüístico en las clases. Es probable que en las clases estudiadas predomine el uso de la lengua meta, el español, junto con el finés y el inglés, los idiomas de los programas educativos.

Cabe destacar que el objetivo de este trabajo no es cambiar las prácticas del profesor o de los estudiantes en el aula observada, sino aportar con su ayuda prácticas del translingüismo que pueden ser utilizadas también en otras aulas plurilingües. Más aún, se reconoce que es proficuo maximizar el uso del español durante las clases, ya que su objetivo principal es aprender la lengua meta (Salo, 2025, 120). Aunque este estudio busca formas de incluir y fomentar el uso del todo el repertorio lingüístico de los alumnos en las clases, no se pretende reducir el uso del español en las aulas.

Con respecto a la estructura del trabajo, primero se definen los términos básicos y se presenta el marco de estudio, es decir, la literatura existente sobre el translingüismo y la identidad lingüística, y cómo se reflejan en el LOPS. Segundo, se introduce la metodología del trabajo. En el siguiente capítulo, se profundiza en los datos recogidos y su análisis. Al final del análisis, se exponen los principales resultados y se estudia cómo se relacionan con los estudios anteriores. Después, se introducen las conclusiones y las sugerencias para las futuras investigaciones. La bibliografía utilizada se encuentra al final del trabajo, antes de los apéndices, los cuales contienen la ficha de observación, los cuestionarios y el resumen del trabajo en finés.

## 2 Translingüismo en la educación plurilingüe

La cantidad de estudios sobre el translingüismo y fenómenos similares, que implican el uso de varias lenguas de manera mixta o paralela, ha aumentado en los últimos años. Estos fenómenos se engloban en el término de plurilingüismo, que hace referencia al repertorio lingüístico dinámico y progresivo de un individuo (Consejo de Europa, 2020, 39).

La pedagogía del translingüismo parte de la suposición sociolingüística, según la cual la lengua se percibe como una estructura social (Otheguy et al., 2015; Salo, 2025; Lehtonen, 2021). El translingüismo procura crear colaboración y comunicación más fluida entre los interlocutores en el aula (Lehtonen, 2021), por lo que tiene potencial en la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación finlandesa, donde se destacan la cooperación, la conversación y la participación en las prácticas lingüísticas durante todo el proceso de aprendizaje (Salo, 2025, 113). A continuación, se define el término *plurilingüismo* y, a partir de ahí, la noción del *translingüismo*. Después, se acerca a la pedagogía del translingüismo con más detalle.

### 2.1 Aproximación terminológica

Para alcanzar el mejor entendimiento del translingüismo, conviene empezar con el contexto donde se manifiesta: el entorno plurilingüe o el plurilingüismo. Al inicio, resulta difícil resumir este concepto en una explicación breve y concisa, ya que se trata de un fenómeno multidimensional. Según Kubota (2020, 306), el plurilingüismo hace referencia a una situación comunicativa donde un interlocutor, ya sea una persona o un grupo, dispone de competencia en varios idiomas en diversos grados, y de la que sabe aprovecharse.

Kubota respalda su definición al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER) (Consejo de Europa, 2001). Según el MCER, el término plurilingüismo se refiere al repertorio lingüístico como un conjunto que tiene el carácter dinámico y variable. Desde la perspectiva del plurilingüismo, las lenguas que contribuyen al desarrollo del repertorio lingüístico no se contemplan como unidades estrictamente separadas. Un individuo con competencia plurilingüe tiene un repertorio lingüístico unido, dentro del cual todos sus conocimientos lingüísticos y experiencias culturales interactúan y se relacionan entre sí. El hablante sabe recurrir con flexibilidad a todo este repertorio con el fin de conseguir una comunicación eficaz y adecuada a la situación comunicativa (Consejo de Europa, 2001, 4).

Ahora bien, cabe destacar que en el MCER (2001) se distinguen los términos multilingüismo y plurilingüismo, que muchas veces se tratan como sinónimos en el habla cotidiana. Según el MCER, el multilingüismo significa la coexistencia o el conocimiento de distintas lenguas a nivel social o individual. Es posible lograr este entorno mediante el aprendizaje de diferentes lenguas extranjeras o, por ejemplo, con la reducción de la posición dominante de las lenguas mayoritarias, como el inglés, en la comunicación internacional (Consejo de Europa, 2001, 4; Consejo de Europa, 2020, 39).

La competencia multilingüe se manifiesta con la habilidad de utilizar varios idiomas, pero separadamente. En cambio, según el MCER, un individuo que posee competencia plurilingüe no guarda las lenguas en compartimentos mentales separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa dinámica, donde todos los conocimientos lingüísticos interactúan (Consejo de Europa, 2001, 4). Para aclarar esta distinción, la autora de este trabajo creó la siguiente figura para presentar los diferentes enfoques:

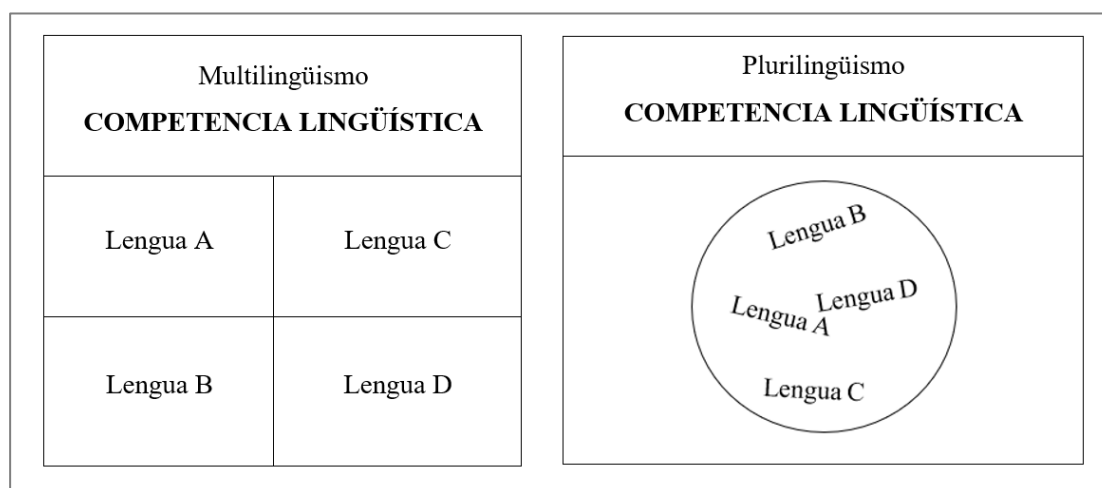


Figura 1. La competencia lingüística desde la perspectiva del multilingüismo y plurilingüismo. Imagen basada en la definición del MCER (Consejo de Europa, 2001, 4).

Ya que el translingüismo pretende aprovechar todo el repertorio lingüístico del individuo, sin separar las lenguas entre sí, resulta más oportuno tratar este concepto desde el punto de vista del plurilingüismo del MCER. En este trabajo, se entiende que cuando se alude a personas o grupos con conocimientos en varios idiomas, se considera ellos como *personas plurilingües*.

El término *translingüismo*, a su vez, ha acuñado a lo largo de los años con el aumento del interés hacia el plurilingüismo y con los estudios significativos en el campo de educación, entre los cuales en este trabajo se destacan García (2009) sobre la educación bilingüe y sus

enfoques en el siglo XXI; Otheguy et al. (2015) en el que se define la noción de translingüismo desde diferentes perspectivas lingüísticas; y Smith et al. (2017), un manual sobre la implementación de estas prácticas en las clases.

Como se ha afirmado previamente, el translingüismo significa el empleo de todo el repertorio lingüístico del hablante plurilingüe sin la necesidad de separar las lenguas gramatical o léxicamente entre sí (García, 2009; Lewis et al., 2012; García y Wei, 2013; Otheguy et al., 2015; Smith et al., 2017). Se trata de un término relativamente nuevo en el campo de plurilingüismo, y nació en el contexto plurilingüe de las escuelas en Gales en los años 80, cuando se plantearon nuevas prácticas para incluir el galés y el inglés de forma equitativa en la enseñanza bilingüe. Según Lewis et al. (2012, 643), el término fue creado por Cen Williams originalmente en galés, y esta palabra, *trawsieithu*, se tradujo en inglés como *translanguaging*. Con este término se buscaba describir, además del proceso cognitivo de la interacción de dos lenguas, el uso planeado y sistemático de varias lenguas para enseñar y aprender. Por tanto, el translingüismo es, sobre todo, una teoría pedagógica, además de ser una herramienta comunicativa (Lewis et al., 2012, 644).

El prefijo «trans» en el translingüismo se refiere a dos cosas. En primer lugar, alude al carácter trascendente de esta práctica, ya que el translingüismo no solo significa la coexistencia de dos o más idiomas, sino la competencia del individuo de desenvolverse entre ellos de una manera factible. En segundo lugar, significa que el translingüismo es transformacional en los nuevos recursos didácticos y en la transformación de la política lingüística de la educación (Smith et al. 2017, 9). Efectivamente, el translingüismo puede desafiar las relaciones coercitivas de poder en la sociedad que se sustentan en las políticas lingüísticas injustas (García, 2009, 318).

Los interlocutores plurilingües pueden aprovechar el translingüismo a través de remodelar el repertorio de lenguas utilizadas a la medida de las necesidades de las situaciones comunicativas. Esto es una de las partes fundamentales de la competencia plurilingüe, cuyo desarrollo se exige en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación básica y del bachillerato en Finlandia (Opetushallitus, 2014, 348; Opetushallitus, 2019a, 221). Aunque puede parecer desde fuera que el idioma del habla se elija al azar, las personas plurilingües adaptan su lenguaje a la tarea en cuestión y esas elecciones tienen sus funciones y propósitos, aunque el hablante no esté pensando en ellas constantemente (García, 2009, 45).

A pesar de que el translingüismo comparte algunas ideas similares con el término *cambio de código* o *code-meshing*, no son del todo sinónimos (García, 2013, 354). Estos fenómenos pueden confundirse porque se manifiestan en los mismos contextos y, muchas veces, tienen propósitos similares. La idea tradicional del cambio de código se basa en la alternancia de lenguas o dialectos que tienen ciertos límites y, de esta manera, siguen siendo unidades separadas, como en la definición del multilingüismo en el MCER (Consejo de Europa, 2001, 4). En cambio, el translingüismo presenta esta alternación en una línea conjunta, donde los límites entre las lenguas se vuelven borrosos y permeables (Kubota, 2020, 305).

El acto de aprovechar todo el repertorio lingüístico se llama *translenguar*, que es la traducción literal del término inglés *translanguaging*. García (2013, 354) utiliza la palabra española *translenguar* para diferenciar este acto del cambio de código: el *translenguar* no se refiere a la alternancia entre diferentes idiomas como tal, sino al uso de prácticas discursivas plurilingües que no pueden ser fragmentadas en lenguas separadas. El término *translenguar* está derivado del concepto básico de *lenguar* (en inglés, *linguaging*), que alude a las diferentes formas de expresarse que no se limitan a las palabras y estructuras de una lengua *x* e *y*. Shohamy (2006, 16) afirma que la noción de *lenguar* alude a todas las diferentes formas de comunicarse, incluyendo la comunicación a través de la música, la ropa, los gestos, las imágenes, la comida, las lágrimas o las carcajadas. La palabra *translenguar*, se utiliza, sobre todo, en los contextos pedagógicos junto a la noción del translingüismo (García, 2013, 354; Otheguy et al., 2015; Smith et al., 2017, 7; Lehtonen, 2021, 77).

Conviene subrayar que no se quiere decir que la noción del cambio de código sea incorrecta. Se trata de dos diferentes puntos de vista de las prácticas plurilingües. En algunos contextos, resulta más conveniente aplicar el cambio de código y en otros el translingüismo. En el presente trabajo, se concentra en la última, puesto que se trata de la pedagogía basada en esta práctica. A continuación, se introduce dicha pedagogía.

## 2.2 Pedagogía del translingüismo

En contraste con las prácticas monolingües de la enseñanza de lenguas extranjeras, el translingüismo procura valorar todas las lenguas conocidas y la diversidad lingüística en las aulas (Kubota, 2020), lo que puede contribuir a crear un ambiente más comunicativo y a mejorar los resultados del aprendizaje en la lengua meta (Krause-Lemke y Unamuno, 2016). A través de esta pedagogía, se percibe la primera lengua y otras lenguas que domina el aprendiz equitativamente con la lengua meta dentro de su repertorio lingüístico (Kubota, 2020).

Smith et al. (2017, 17–18) presentan tres pasos fundamentales para la implementación del translingüismo en el aula: el permiso, la motivación y la capacitación para el translingüismo. En primer lugar, el permiso para utilizar todo el repertorio lingüístico en el aula de lenguas es imprescindible para implementar las prácticas del translingüismo en las clases. Se debe crear un ambiente de estudios que anima a los estudiantes a utilizar todas las lenguas que conocen para lograr los objetivos del aprendizaje. Más aún, tanto los profesores como los estudiantes deben ver el uso de las primeras lenguas de cada uno como un suceso normal y habitual en el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, el docente debe apoyar y motivar a los estudiantes a aprovechar las prácticas del translingüismo para aprender. Por ejemplo, el docente puede elogiar a los estudiantes cuando utilizan diferentes idiomas en el aprendizaje, lo que muestra que estas prácticas son herramientas apropiadas en los estudios. Además, los recursos didácticos plurilingües pueden utilizarse para motivar a los estudiantes a familiarizarse con idiomas que todavía no conocen (Smith et al., 2017, 17).

Por último, hay que capacitar las prácticas del translingüismo para que los alumnos puedan aprovecharlas. Por ejemplo, el docente puede ofrecer materiales didácticos plurilingües y los estudiantes pueden utilizar diccionarios en sus propias lenguas. Además, el docente puede agrupar los estudiantes de manera que esta favorezca el uso del translingüismo y la colaboración para aprender (Smith et al., 2017, 18), esto es, los estudiantes pueden trabajar con compañeros que hablan distintos idiomas. Mientras estudian la lengua meta, aprenden a conocer diferentes perspectivas al uso de las lenguas cuando conversan juntos sobre los contenidos de la clase.

Para posibilitar este método pedagógico, Smith et al. (2017, 14) introducen también tres pasos que funcionan para llevar a cabo las prácticas del translingüismo: la recopilación de información precisa y valiosa, la creación de recursos y la evaluación de la práctica. A estos se podría añadir también el cuarto paso, que sería la implementación de la práctica, antes de la evaluación. Smith et al. hacen referencia con la recopilación de información a la necesidad de identificar todas las lenguas que se hablan en el aula, ya sea por el formulario de inscripción a la escuela u otra forma, aunque se debe recordar también que los alumnos pueden, por una razón u otra, no querer revelar qué lenguas utilizan en sus casas. La creación de recursos, por su parte, alude a la búsqueda de herramientas didácticas adecuadas a la pedagogía del translingüismo.

Después de la implementación de estas prácticas en el aula, conviene evaluar su funcionamiento y modificarlas según las necesidades del grupo en cuestión (Smith et al., 2017, 14). Aquí hay que tener en cuenta que las prácticas del translingüismo no son siempre las mejores herramientas para el aprendizaje: en las clases de ELE, hay que también exigir el uso de la lengua meta para demostrar la competencia en la lengua española (Salo, 2025, 120). El docente debe evaluar cómo implementar el translingüismo en el aula para que apoye el aprendizaje de la lengua meta de la mejor manera.

Más allá del permiso de utilizar todas las lenguas en las clases, el translingüismo también cuestiona la necesidad de alcanzar un dominio perfecto en la lengua meta, una idea que en la pedagogía monolingüe suele reflejarse, por ejemplo, en la intención de dominar la lengua como un hablante nativo. Hoy en día se reconoce la realidad en la que los aprendices de lenguas extranjeras no comunican solo con hablantes nativos, sino con todo el repertorio de hablantes alrededor del mundo, con distintas lenguas y distintos niveles de competencia lingüística (Kubota, 2020; Asensio Ferreiro, 2023). Evidentemente, es recomendable procurar alcanzar el nivel fluido o nativo en la lengua extranjera, pero no debería exceder a la función comunicativa del aprendizaje de las lenguas, que es el objetivo en la pedagogía plurilingüe.

En cuanto al currículo del bachillerato finlandés, existen similitudes entre las directrices del LOPS y los fundamentos del translingüismo. En el LOPS, se exige que la enseñanza de ELE del bachillerato desarrolle la competencia plurilingüe de los estudiantes, que consiste en distintos niveles de dominio de las primeras lenguas, las lenguas oficiales en Finlandia y las lenguas extranjeras, así como sus distintas variedades y registros (Opetushallitus, 2019a, 10, 221). Para desarrollar esta competencia, el translingüismo anima a los estudiantes a utilizar todas las lenguas que conocen, y también potencia el uso de las diferentes variedades y registros de las lenguas (Otheguy et al., 2015). A la vez, en el LOPS se anima a los estudiantes a valorar la competencia plurilingüe y a aprovechar sus conocimientos en distintas lenguas ampliamente (Opetushallitus, 2019a, 24–25). Esto es, como ya se ha indicado, el núcleo de la pedagogía del translingüismo. En el siguiente subepígrafe, se presentan prácticas concretas que potencian la implementación del translingüismo en las aulas de lenguas.

### 2.2.1 Prácticas translingüísticas en las aulas de lenguas

Las actividades que desarrollan la conciencia lingüística y cultural benefician la creación de un ambiente multicultural y ofrecen una oportunidad a los estudiantes de ampliar sus fronteras culturales y lingüísticas (Biel, 2012, 93). En la pedagogía del translingüismo se procura

alcanzar justo este objetivo: potenciar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto multicultural y permitir al alumnado demostrar lo que saben, pueden hacer o desarrollar sin dependerse de la lengua de instrucción. Los estudiantes deben saber aprovechar todos sus conocimientos, y a la vez deben valorar las habilidades lingüísticas de los demás de igual manera (Kubota, 2020, 307).

Puesto que la enseñanza de lenguas extranjeras ha partido de un enfoque monolingüe durante muchos años, los recursos de enseñanza todavía siguen en la fase de transición hacia el plurilingüismo (Krause-Lemke y Unamuno, 2016, 1536). En este proceso, los estudios sobre el translingüismo han proporcionado una cantidad significativa de nuevas herramientas. En realidad, todas las prácticas discursivas en las que las personas plurilingües participan forman parte del fenómeno de translingüismo (García, 2009, 45). La traducción de una lengua a otra es una práctica común en las aulas donde se hablan varios idiomas, pero no es la única función que tiene el translingüismo. Según Smith et al. (2017, 9), los estudiantes translenguan para razonar, especular, justificar, aclarar, convencer, recapitular o recordar, así como para ayudar a sus compañeros.

Ante todo, el docente debe pensar qué recursos de translingüismo ofrecen el apoyo adecuado a los estudiantes respecto a las exigencias lingüísticas de la asignatura cuando se incorpora el translingüismo en el aula plurilingüe con la intención pedagógica. Después, es posible pasar a la fase activa e implementar las prácticas translingüísticas en el aula. En un aula plurilingüe, el profesor puede, por ejemplo, agrupar a los alumnos de una manera que permita el translingüismo para el aprendizaje (Smith et al., 2017, 18). Además, puede ofrecer actividades y recursos de aprendizaje plurilingües, entre los cuales se figuran, por ejemplo, los diccionarios plurilingües, los libros de lectura duales o la traducción inmediata a través de aplicaciones asequibles en Internet (Smith et al., 2017, 21). El profesor y los estudiantes pueden, asimismo, comparar (pero no para crear jerarquía) los idiomas hablados en el aula y explicar cómo se ve un tema desde el punto de vista de cada lengua. Esto, según Smith et al. (2017, 21), lleva a la construcción conjunta de conocimientos y habilidades, clave en la competencia plurilingüe (Opetushallitus 2019a, 221; García, 2009, 45. Smith et al., 2017, 7; Kubota, 2020, 304).

Al motivar a los estudiantes al translingüismo, se les recuerda que interactuar en un idioma no es sinónimo de hablar un idioma. Se puede interactuar con varios idiomas aunque uno no sea capaz de producir el idioma mediante el habla (Smith et al., 2017, 22). Asimismo, el docente puede ejemplificar el translingüismo en su propio habla: según Yuvayapan (2019), los

docentes suelen translenguar, por ejemplo, cuando ayudan a los estudiantes en los ejercicios o cuando aclaran o recapitulan los temas. Kääntä et al. (2020) entrevistaron dos docentes de lenguas sobre las prácticas que aprovechaban con alumnos plurilingües en las escuelas de educación básica en Finlandia. Además de la comparación y la traducción, los docentes mencionaron que utilizaban las distintas lenguas mnemotécnicamente para ayudar a los alumnos a memorizar los contenidos. Por ejemplo, los significados de las preposiciones de sueco fueron más fáciles de recordar con la ayuda de las traducciones en inglés, como en el caso de la preposición sueca *till*, que en inglés sería *until* o, alternativamente, *to* (en español, *hasta*).

Los estudios sobre el translingüismo en las clases de ELE de los bachilleratos finlandeses son pocos, pero Lehtonen (2021, 85–86) proporciona prácticas del translingüismo para las aulas de la educación básica finlandesa. Aunque su trabajo se enfoca en la educación primaria y secundaria, sus propuestas sirven también en las clases de ELE del bachillerato. En primer lugar, en la propuesta de Lehtonen (2021), se destaca el derecho de los estudiantes de definir por sí mismos su pericia y relación con las lenguas e identidades. Es decir, los profesores no pueden forzar a los estudiantes a utilizar las lenguas que conocen, sino que su uso debe partir de la voluntad de los estudiantes. Además, el translingüismo y la conciencia lingüística deberían formar parte del currículo y las clases normales: en las actividades escolares se debe requerir la interacción y la colaboración entre los estudiantes para que puedan compartir su pericia. Se anima a los estudiantes a valorar toda su competencia lingüística, aunque en las clases de lenguas extranjeras se concentra en el aprendizaje de la lengua meta. Asimismo, el translingüismo debería formar parte de distintas fases del aprendizaje (para buscar información, conversar, escribir, etc.) Toda la actividad escolar debería animar a los estudiantes a aprender nuevas lenguas y a hacer observaciones lingüísticas (Lehtonen, 2021, 85–86).

Las prácticas presentadas por Lehtonen responden a las necesidades del LOPS, donde se exige que en las clases de lenguas se guíe a los estudiantes a ampliar su competencia plurilingüe y mejorar sus habilidades metalingüísticas. Estas habilidades se refieren a la capacidad de entender y aprovechar la información sobre el lenguaje, sus estructuras y funciones. Asimismo, en el LOPS se destaca el entendimiento sobre las relaciones entre los idiomas que conoce el aprendiz (Opetushallitus, 2019a, 10, 221), lo que se puede demostrar, por ejemplo, con la identificación de los vínculos entre las lenguas (Lehtonen, 2021). El uso sistemático del repertorio lingüístico mejora la metacognición, es decir, el conocimiento de los estudiantes sobre sus propias capacidades y cómo utilizan la lengua (García y Wei, 2013).

En fin, en la pedagogía del translingüismo es fundamental aceptar todas las variedades lingüísticas en toda la actividad escolar (Smith et al, 2017, 17). Esto debe ser inherente tanto en las prácticas en las aulas como en el nivel directivo. Para lograr esto, la implementación de la pedagogía del translingüismo de manera exitosa requiere también modificaciones en los materiales didácticos (como libros, manuales y exámenes), en la formación de los docentes y en los currículos nacionales y locales, propios de los centros educativos (Kubota, 2020, 315; Lehtonen, 2021).

### 2.2.2 Ventajas y desafíos del translingüismo

La literatura existente demuestra numerosas ventajas de las prácticas del translingüismo. Ante todo, el translingüismo permite que los estudiantes empiecen a reconocer y valorar tanto sus propias capacidades y conocimientos como las de sus compañeros. Esto crea un ambiente relajado de interacción y da la sensación de seguridad para superar los límites sociales entre las lenguas, de manera que es posible aprovechar todo el repertorio lingüístico del aula (Lehtonen, 2021, 86). De esta forma, los estudiantes se perciben como seres completos, lo que apoya el desarrollo de la identidad plurilingüe y favorece los resultados del aprendizaje (Krause-Lemke y Unamuno, 2016, 1534; Smith et. al. 2017, 9). Al mismo tiempo, crece la conciencia lingüística de todos los estudiantes y los docentes, y el saber se convierte en un recurso compartido (Lehtonen, 2021, 86).

Del mismo modo, el translingüismo motiva a los estudiantes a utilizar las lenguas en las que aún no han alcanzado un nivel avanzado, lo que muestra que no es obligatorio tener un dominio perfecto en una lengua para poder comunicarse de forma clara y efectiva (Kubota, 2020; Asensio Ferreiro, 2023). En el trabajo de Leonet et al. (2020), los estudiantes de inglés opinaron que el uso de las prácticas del translingüismo fue útil para el aprendizaje, y una herramienta rentable para utilizar en los estudios de la lengua.

El translingüismo apoya el uso de las primeras lenguas de los estudiantes durante las clases de lenguas extranjeras. Esto ayuda, sobre todo, en el aprendizaje de la gramática y del vocabulario de la lengua meta y ofrece apoyo a los alumnos de niveles iniciales de competencia lingüística (McMillan y Rivers, 2011; Yuvayapan, 2019, 687). En el estudio de Yuvayapan (2019) una gran mayoría de los docentes de inglés como lengua extranjera percibieron que es importante que los estudiantes de niveles inferiores de competencia utilicen su primera lengua en las clases para fomentar su participación en las actividades. Del mismo modo, según las entrevistas que Lehtonen (2021, 83) realizó con dos docentes de aulas plurilingües, el uso de

las primeras lenguas de los estudiantes motiva a ellos a participar en las clases. También, Biel (2012, 99) afirmó que al utilizar la primera lengua en las actividades de las clases de lenguas extranjeras, se puede promover la participación de todo el grupo en las actividades escolares.

El translingüismo tiene mucho potencial para mejorar la igualdad en el aula, por ejemplo, a través de los métodos de evaluación aplicados por el docente. Es imprescindible enfocar la evaluación correctamente, es decir, evaluar lo que se debe evaluar (Otheguy et al., 2015, 299; Opetushallitus, 2019a). En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, los exámenes tienden a confundir la evaluación de la lengua meta con la competencia en la lengua de instrucción (Otheguy et al., 2015, 281). Esta desviación en la evaluación de la competencia en la lengua meta puede ser evitada, por ejemplo, con preguntas y respuestas requeridas solo en la lengua meta o mediante el permiso de explicar los significados con el idiolecto del estudiante. La misma directriz es válida también para la evaluación formativa en las clases: si los alumnos pueden demostrar que han entendido los contenidos de la clase, pero no lo expresan en la lengua de instrucción, la evaluación debería centrarse en el entendimiento de la materia meta y los objetivos verdaderos del aprendizaje.

Aunque las ventajas del translingüismo son numerosas, existen también críticas hacia su utilización en la enseñanza. Kubota (2020, 312) señala que existen discrepancias entre el arquetipo del plurilingüismo y los desafíos del mundo real: las ideas monolingües en la enseñanza de lenguas extranjeras siguen prevalentes en la sociedad y no hay suficiente dominio en cuanto a la pedagogía plurilingüe para ampliar su uso. Smith et al. (2017, 12) mencionan una presuposición común de cara al translingüismo, en el que se argumenta que el docente pierde su autoridad cuando no entiende lo que dicen los estudiantes. Sin embargo, Smith et al. demuestran que pasa lo contrario: se fomenta un respeto mutuo en el aula, cuando todos pueden utilizar sus lenguas más fuertes, y se mejora la comunicación, cuando los estudiantes tienen más recursos para expresarse. Además, McMillan y Rivers (2011, 258) recuerdan que es posible animar a los alumnos a translenguar en el proceso de aprendizaje, aunque los profesores prefieran utilizar la lengua meta como la lengua de instrucción o sí, por ejemplo, no conocen las lenguas de los estudiantes.

Existen también contextos donde se requiere el enfoque monolingüe para poder evaluar las capacidades de los estudiantes en la lengua extranjera. Evidentemente, en la enseñanza de lenguas extranjeras es favorable maximizar el uso de la lengua meta y orientar a los alumnos a sustituir las expresiones de otras lenguas por las de la lengua estudiada (Salo, 2025, 120). A

pesar de la posibilidad de transmitir un mensaje en la clase de ELE en inglés, no es oportuno animar a los estudiantes a utilizar esta lengua si no se trata de dar apoyo a los estudios, ya que el objetivo de la asignatura es aprender la lengua española. Sin embargo, en las clases de ELE, hay que enfatizar a los estudiantes que si les cuesta encontrar la palabra o expresión adecuada a la situación en una conversación en español, es mejor utilizar todos los recursos lingüísticos disponibles que abandonar la conversación completamente. En estos casos, recurrir a otros idiomas puede ayudar a transmitir el mensaje y continuar la comunicación (Asensio Ferreiro, 2023, 30; Salo, 2025, 120).

Las actitudes adversas hacia el plurilingüismo en la sociedad crean un desafío para la aplicación de la pedagogía del translingüismo en las aulas de ELE. Los fenómenos como el *span-glish* (el uso conjunto de español e inglés) o, en el caso de Finlandia, el *fin-glish* (el uso conjunto de finés e inglés) están muchas veces mal vistas y se consideran como “mal uso de la lengua” (Kubota, 2020, 309–310; Otheguy, 2015, 297). Es importante saber desenvolverse entre los distintos registros de la lengua y utilizar las formas correctas según el contexto y responder en la lengua meta cuando se exija, como en el contexto escolar puede ser, por ejemplo, en los exámenes. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje, cuando el estudiante pretende explicar los fenómenos a sí mismo, conviene aprovechar todas las herramientas accesibles, incluyendo todo el repertorio lingüístico que posee el aprendiz. Todas las expresiones lingüísticas son equitativamente importantes en el proceso de aprendizaje y desarrollo de conocimientos (García y Wei, 2013).

Gilyard (2016) recuerda que al mismo tiempo que es necesario integrar prácticas del translingüismo en la vida diaria, en dichas prácticas existe el peligro de alienación y exotización de grupos minoritarios. Evidentemente, se debe respetar el derecho de cada uno de determinar por sí mismo las lenguas que quiere utilizar (Lehtonen, 2021, 85). En Finlandia, dicha cuestión es actual: el Consejo de Estado (fi. *valtioneuvosto*) publicó recientemente, en 2025, el informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de los Samis<sup>2</sup> (*Saamelaisten totuus- ja sovintokomission loppuraportti*), en el cual se muestra el problema de la exotización de la población indígena. Según el reporte, la exotización implica que se demuestre un representante de una cultura minoritaria solo a través de los estereotipos asociados con su cultura (Valtioneuvosto, 2025, 71).

---

<sup>2</sup> La traducción es propia de la autora.

La exotización suele ser una forma inconsciente de marginar a los individuales, y personas con buenas intenciones pueden incurrir en ella sin darse cuenta. La exotización margina, ya que enfatiza las características que distinguen a una persona de la población mayoritaria, en este contexto, de la población finlandesa (Valtioneuvosto, 2025, 71). Por ende, los estudiantes deberían siempre tener la posibilidad de elegir por su propia cuenta qué lenguas quieren utilizar y en qué contextos (Lehtonen 2021, 85). El profesor o los otros estudiantes no pueden forzar a otra persona a actuar de cierta manera o utilizar cierta lengua. Estas selecciones son propias de la persona en cuestión, no de los demás en el aula.

Al mismo tiempo que el translingüismo conlleva el peligro de exotización y reforzamiento de estereotipos, Gilyard (2016) argumenta que otro problema sociopolítico del translingüismo es que este aplana las diferencias lingüísticas y las características especiales de la lengua. Por contraste, los proponentes de translingüismo no quieren decir que las lenguas independientes no existan. En la idea del translingüismo las fronteras entre las lenguas y culturas se vuelven más flexibles, lo que permite el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural con el uso paralelo de varios idiomas (Biel, 2012, 99). Según Otheguy et al., (2015, 281), lo que debería recibir más atención es el poder hegemónico del estado que define la legitimidad de las prácticas lingüísticas monolíticas y basadas en la variedad estándar de la lengua dominante.

Cabe destacar que el translingüismo parte del premiso de que todas las lenguas, los dialectos y las variedades tienen su dignidad y sus derechos. Sin embargo, es fácil quedarse en el nivel superficial de aprecio hacia todas las lenguas y terminar haciendo nada por la causa fundamental de la desigualdad en el aula, que son las relaciones de poder injustas. La discriminación lingüística está afectada también por los prejuicios basados en la etnicidad, la nacionalidad o el color de los hablantes de un idioma (Irizarry, 2011, 5; Kubota, 2020, 316–317). El reconocimiento de la existencia de la diversidad lingüística y cultural en nuestro entorno sirve como primer paso hacia el translingüismo, mientras que el segundo consiste en implementar las prácticas en el aula de una manera que favorezca el aprendizaje de la lengua meta.

### 3 Identidad lingüística en el contexto del translingüismo

Se entiende la identidad como una estructura social y dinámica que se construye y evoluciona durante toda la vida del individuo (Becker, 2021, 17). El núcleo de la identidad es el hecho de cómo los individuos se perciben a sí mismos, pero conlleva fuerte influencia de las interacciones con los demás: el individuo expresa su identidad y pertenencia a la comunidad, sobre todo, mediante las lenguas (Edwards, 2009; Becker, 2021). El aprecio que estas lenguas reciben en la sociedad influye en el desarrollo de la identidad lingüística, la que implica la experiencia personal que tiene el individuo sobre su propia competencia lingüística, uso de la lengua y pertenencia a la comunidad de hablantes del mismo idioma (Salo, 2025, 118).

A continuación, se detalla el desarrollo de la identidad lingüística y su dimensión plurilingüe según los trabajos anteriores y el LOPS (Opetushallitus, 2019a). Al final, se hace un resumen sobre la conexión entre la identidad lingüística y el translingüismo.

#### 3.1 Desarrollo de la identidad lingüística y la perspectiva de LOPS

En general, la identidad lingüística se desarrolla a través de la identificación del individuo como parte de la lengua y sus hablantes, basándose en las actitudes, el aprecio, la competencia lingüística adquirida o deseada y las necesidades de la situación comunicativa (Iskanius 2006<sup>3</sup>, 15 citado por Salo, 2025, 118). En las clases de lenguas extranjeras, el estudiante no solo aprende palabras y estructuras nuevas, sino que también se familiariza con diferentes formas de reflexionar y expresar la identidad en nuevos entornos lingüísticos. La enseñanza de lenguas extranjeras desarrolla, sobre todo, la dimensión plurilingüe de la identidad lingüística (Lehtonen et al., 2023, 187).

Cuando se busca apoyar el desarrollo de la identidad plurilingüe del estudiante en las clases de lenguas extranjeras, conviene recordar que la primera lengua y su prestigio dentro de la sociedad tienen un papel fundamental en el desarrollo de la identidad lingüística del individuo (Becker, 2021). En este trabajo, se utiliza el término *primera lengua* en vez de *lengua materna*, debido a que el primero no hace referencia a la persona con quién se ha aprendido esta lengua (Miazzo, Zapico y Dominguez, 2022; Sikorski, 2025, 127). No obstante, se reconoce que la primera lengua puede tener diferentes significados dependiendo del contexto y de la

---

<sup>3</sup> Iskanius, S. (2006). *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä, Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

idea que tiene el individuo sobre este concepto. Skutnabb-Kangas (2016, 1271) nombra cuatro diferentes significados para la primera lengua: la lengua que el individuo aprende primero en su vida; la lengua a que se identifica; la lengua que se conoce mejor; o, la lengua que se utiliza con más frecuencia. El hecho de cómo el individuo entiende su primera lengua es altamente personal, y uno puede tener varias primeras lenguas.

Mientras que las experiencias positivas sobre el uso de las primeras lenguas en diferentes contextos pueden fomentar el autoestima del individuo, las experiencias negativas pueden causar baja autoestima, desgana de utilizar las lenguas minoritarias de la comunidad e, incluso, un sentimiento de exclusión o de invalidez de la identidad (Becker, 2021; Irizarry, 2011). De la misma manera como las ideologías de la sociedad orientan la percepción del individuo de su identidad (Edward, 2009), las percepciones populares sobre el lenguaje influyen en la manera en la que los estudiantes utilizan sus lenguas y aprenden qué variedades son consideradas más correctas o apropiadas que otras. Estas dinámicas influyen en las experiencias lingüísticas de los estudiantes, que pueden internalizarse la idea de que sus propios recursos lingüísticos no son suficientes o apropiados. En consecuencia, pueden terminar adaptando su lenguaje, una parte significativa de su identidad, para corresponder a las expectativas de los otros interlocutores o, por ejemplo, a la política lingüística del centro educativo (Becker, 2021, 28).

En cambio, cuando todas las primeras lenguas tienen cabida en las clases, se puede alcanzar un entorno donde los estudiantes se acostumbran a expresar su identidad en contextos plurilingües y a entender diferentes formas de concebir la lengua y poseerla. Al mismo tiempo, aprenden a reflexionar las actitudes hacia las lenguas individualmente y juntos con otros estudiantes (Lehtonen et al., 2023, 188). La identidad plurilingüe no se puede desarrollar en un entorno donde los estudiantes están forzados a ocultar sus primeras lenguas, ya que estas son una parte del concepto de «yo» (Lehtonen et al., 2023, 188; Krause-Lemke y Unamuno, 2016, 1536). Por consiguiente, es importante que el docente observe de vez en cuando cómo es el ambiente de estudios en las clases, y si allí se permite aprovechar todas las lenguas para aprender, incluso cuando el docente u otros estudiantes en el aula no las conocen (Lehtonen et al., 2023; Salo, 2025, 119–120).

Con respecto a la perspectiva del LOPS de cara al desarrollo de la identidad lingüística, se exige que toda la enseñanza y la actividad en el bachillerato finlandés refuerce la identidad de los estudiantes y les guíe hacia la comprensión y el respeto de su propia unicidad. Asimismo, la educación busca apreciar y visibilizar ampliamente los idiomas, garantizando así las

oportunidades iguales a los estudiantes para desarrollar sus habilidades en todas las asignaturas estudiadas (Opetushallitus, 2019a, 38). En cuanto a los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en el LOPS se destaca que esta debe ayudar al estudiante a conocer su propia identidad lingüística y fortalecer su autoconfianza (Opetushallitus, 2019a, 221–222). El docente tiene un papel importante en este proceso, porque con su propio lenguaje puede, o bien reforzar, o bien silenciar las identidades y las voces en el aula (Cummins, 2000, 44). De la misma manera como las actividades y los logros personales refuerzan la autoestima, las afiliaciones sociales significativas respaldan el desarrollo de la identidad (Edwards, 2009, 27).

La cuestión de la identidad lingüística se trata en el LOPS sobre todo desde una perspectiva de empoderamiento. Mediante los estudios de las lenguas extranjeras se observa el desarrollo de las identidades plurilingües individuales y grupales. Todos los conocimientos lingüísticos se respetan y se buscan maneras de aprovecharlos como un conjunto. Al mismo tiempo, las actividades en las clases de lenguas extranjeras permiten mejorar las habilidades comunicativas, la autoestima y el bienestar de los estudiantes (Opetushallitus, 2019a, 222).

Para alcanzar los objetivos de LOPS mencionados arriba, el docente puede aprovechar las prácticas del translingüismo, ya que estas afectan positivamente al desarrollo de la identidad lingüística de los alumnos, y sobre todo, refuerza su dimensión plurilingüe (Lehtonen, 2021; Becker, 2021). Las lenguas no deberían ser silenciadas, sino valoradas y vistas como herramientas activas en el aprendizaje y el desarrollo de la identidad, en línea con el derecho de los estudiantes de definir sus propias identidades y sus lenguas (Gilyard, 2016; Skutnabb-Kangas, 2016; Lehtonen, 2021). En el siguiente subepígrafe, se aclara la relación entre las prácticas del translingüismo y la identidad lingüística.

### **3.2 Enlace entre el translingüismo y la identidad lingüística**

En los contextos plurilingües, las prácticas del translingüismo son unas herramientas principales en la comunicación entre los individuos, pero también en la expresión de la identidad personal (Ng y Lee, 2019). Con la pedagogía del translingüismo, se puede apoyar al desarrollo de la identidad lingüística, ya que el estudiante aprende a tomar conciencia de su propio repertorio lingüístico y aprender a aprovecharlo en diferentes contextos (Yuvayapan, 2019, 691; Salo, 2025, 120). De este modo, los estudiantes tienen también la posibilidad de definir por sí mismos sus relaciones con las lenguas e identidades (Lehtonen 2021). En el contexto de las clases de lenguas extranjeras en las que se aplica esta pedagogía, el estudiante visibiliza y

aprovecha todos sus conocimientos previos y experiencias personales sobre las lenguas y culturas junto con los materiales didácticos para aprender la lengua meta.

Según Becker (2021, 28), las prácticas del translingüismo pueden liberar a los hablantes de la presión de adaptar su lenguaje a la variedad estándar, fomentar la aceptación de diferentes maneras de utilizar las lenguas en contextos plurilingües y reducir la dicotomía entre las lenguas mayoritarias y minoritarias. Para lograr un entorno donde las identidades plurilingües pueden desarrollarse, Becker afirma que se necesita, además de la aceptación del translingüismo, que se fomente activamente su uso. Lo mismo muestran Smith et al. (2017, 17) en los fundamentos de la pedagogía del translingüismo: además de permitir el translingüismo en el aula, se debe motivar y capacitar a los estudiantes a su uso. Dado que la identidad es un concepto que se desarrolla constantemente, también hay que promocionar las herramientas para desarrollarla sistemáticamente.

Las políticas lingüísticas de las instituciones educativas tienen gran impacto en cómo los estudiantes perciben las lenguas en su entorno (Irizarry, 2011; Becker, 2021). Debido a esto, la actitud abierta al translingüismo debería ser internalizada en toda la acción escolar, desde las clases de ELE hasta el nivel administrativo. Cuando el translingüismo forma parte de los días cotidianos en la escuela, los estudiantes con diferentes repertorios lingüísticos pueden expresar su identidad, y esto ya no se delimita solamente a los estudiantes que hablan la lengua institucional o instruccional como su primera lengua (Lehtonen, 2021). En efecto, el translingüismo crea un espacio donde todas las primeras lenguas pueden manifestarse.

Como afirma Cummins (2020, 205), el ambiente que aprecia el plurilingüismo y motiva al uso de las lenguas habladas en las casas de los alumnos, afecta a las relaciones de poder entre las lenguas mayoritarias y minoritarias. La escuela no marginaliza las identidades de los individuos y las comunidades minoritarias, sino que trata a ellos como una parte equitativa de la comunidad escolar. Así, las prácticas del translingüismo cuestionan las relaciones de poder y prestigio que existen entre las lenguas. Estas jerarquías son responsables por la supresión de las lenguas habladas en comunidades minoritarias (Otheguy, 2015, 283; Skutnabb-Kangas, 2016) y la pedagogía del translingüismo es una herramienta para desafiar este *status quo*. A través del translingüismo en el aula, los alumnos pueden reflexionar las razones y las ideologías al fondo de las prácticas y actitudes lingüísticas en su vida diaria. Krause-Lemke y Unamuno (2016, 1536) argumentan que la perspectiva monolingüe «finaliza siempre con el silencio y esconde las voces plurilingües que habitan las sociedades y las escuelas».

Como se ha comentado previamente, mientras el translingüismo apoya el uso de distintos idiomas, también apoya las diferentes variedades de estos. De hecho, Otheguy et al. (2015, 289) afirman que tanto las personas monolingües como plurilingües pueden translenguar debido a que la alternación entre los distintos registros y variedades de la lengua también forman parte del translingüismo. Al aplicar la pedagogía del translingüismo es importante recordar que esta abarca todo el lenguaje y no solo las lenguas reconocidas institucionalmente. En este sentido, Otheguy et al. subrayan la importancia del idiolecto en el translingüismo. Aunque se han desarrollado significativamente los programas educativos plurilingües en los últimos años, muchos de estos se basan en los estándares de las lenguas, y no en el idiolecto, el habla verdadera de los alumnos que entran en el aula (Otheguy et al., 2015, 302).

A través de la pedagogía del translingüismo, se puede alcanzar un ambiente donde los estudiantes pueden expresar su identidad mediante su idiolecto sin tener miedo de ser juzgados. Al mismo tiempo, con estas prácticas la enseñanza de lenguas puede ayudar a alcanzar mejor igualdad en el mundo escolar (Smith et al., 2017, 9; Cummins, 2020; Lehtonen et al., 2023; Salo, 2025, 119–120). En este entorno ideal, todas las lenguas y las variedades de estas, o los dialectos, pueden manifestarse y funcionar como herramientas para aprender la lengua y desarrollar la identidad lingüística. Cabe recordar que al centrarse únicamente en la variedad estándar o el idioma institucional en la enseñanza, se mantienen alejadas otras prácticas idiomáticas que son una expresión auténtica de la identidad lingüística de los estudiantes (García, 2009, 36).

## 4 Metodología

Por lo que concierne a la metodología del presente trabajo, se aplicó un diseño multimétodo de un estudio de caso que aportó información cualitativa del translingüismo en el aula de ELE en cuestión. Con las observaciones y los cuestionarios, fue posible describir las prácticas del translingüismo en el aula según las experiencias de la docente y los estudiantes. Estos datos se complementaron con las prácticas translingüísticas observadas por la investigadora en el aula.

Con el fin de maximizar los beneficios de los dos métodos, se prestó especial atención al orden en el que se realizaron. Por tanto, se inició la recogida de datos con las observaciones y, después, se administraron los cuestionarios. Este procedimiento permitió modificar las preguntas de los cuestionarios según las observaciones de la investigadora durante las clases. Al final, los datos se guardaron digitalmente en una plataforma protegida con autenticación.

El bachillerato donde se realizó la recogida de datos otorgó el permiso de investigación antes del inicio de las observaciones. Asimismo, siguiendo los convenios de la institución educativa en cuestión, el docente, los estudiantes y sus tutores legales fueron avisados sobre el estudio, sus objetivos y los derechos de los participantes y la protección de datos a través de un correo electrónico antes del comienzo de las observaciones. También, se comprobó el consentimiento de los informantes para participar en el estudio antes de las observaciones y, otra vez, antes de completar el cuestionario.

A continuación, se detallan los métodos de la recogida de datos en el orden en que se realizaron: primero, las observaciones, y segundo, los cuestionarios. Después, se define el contexto de las clases según los objetivos del LOPS (Opetushallitus, 2019a) y del currículo del PD (Bachillerato Internacional, 2026) junto con la información general de los participantes. Aunque la información general se encuentra junto a la descripción del contexto del estudio, cabe tener en cuenta que esta parte es también esencial en el análisis de los datos, ya que las lenguas de los estudiantes y la docente describen el repertorio lingüístico del aula.

### 4.1 Observaciones

La primera fase de la recogida de datos se llevó a cabo mediante la observación no participativa de cuatro clases de ELE. El objetivo de las observaciones fue que la investigadora comprenda más detalladamente el contexto y la realidad del aula, ya que algunas prácticas del translingüismo pueden ser difíciles de identificar o verbalizar en el cuestionario tanto para los

estudiantes como para la docente, debido a que es posible que se hayan acostumbrado a estas prácticas (Cohen et al., 2018, 542). Al principio de la primera clase, la investigadora se presentó y contó los datos principales sobre la investigación, mencionados también en la nota informativa sobre el estudio y en el formulario de consentimiento de participación, que se mandaron a los participantes antes del comienzo de las observaciones.

De las cuatro clases observadas, la primera servía de piloto para comprobar la función adecuada de la ficha de observación. Inicialmente, se planteó utilizar en las observaciones un diseño altamente estructurado (Cohen et al., 2018, 543; O’Leary, 2020, 120), pero esta opción fue descartada en la primera clase observada. La ficha inicial, probada en el piloto, se concentró en temas muy limitados y la investigadora debía categorizar las prácticas que percibía en el aula al mismo tiempo que observaba. En realidad, la categorización a la vez de hacer las observaciones no fue posible debido a los recursos limitados para las observaciones: solo había una persona observando, anotando y categorizando las prácticas. Al final, resultó más provechoso anotar las prácticas libremente sin la necesidad de categorizarlas de inmediato en la ficha. Las tres observaciones realizadas con las fichas ajustadas ofrecieron los datos para la parte del análisis del presente trabajo.

Entonces, después del piloto, se realizaron modificaciones en las fichas. El diseño de las observaciones fue convertido de altamente estructurado al semiestructurado, lo que permitió mayor libertad para la investigadora de anotar todas las posibles prácticas del translingüismo aplicadas en las clases (Cohen et al., 2018, 543; O’Leary, 2020, 120, 124–125). Además de las notas libres, la ficha incluía también tablas que servían de guía y facilitaban la focalización de la observación, lo que es una práctica recomendada para las observaciones de clases (O’Leary, 2020, 120). La ficha se completó en formato digital para poder anotar los datos lo más rápido posible. Con este diseño, la observadora se concentró únicamente en la observación, pudiendo organizar posteriormente las notas para el análisis. Todas las tablas fueron diseñadas por la investigadora conforme a los objetivos de este estudio y las sugerencias proporcionadas en la literatura sobre la observación como método de recopilación de datos. A continuación, se presentan las fichas de las observaciones.

Tabla 1 La ficha para la observación de las lenguas utilizadas en las interacciones profesor-estudiante en el aula.

		en inglés	en finés	en español	otro idioma
Profesor	enseña				
	pregunta				
	responde				
	da instrucciones				
	*extra				
Estudiante	comenta				
	pregunta				
	responde				
	*extra				
Profesor	respuesta				
	a) positiva				
	b) negativa				
	c) repetición				
	d) explicación/especificación				
	e) pregunta				

La Tabla 1 se utilizó para anotar de manera rápida y sencilla las prácticas plurilingües en el aula. A partir de esta tabla, el objetivo no era elaborar representaciones gráficas, sino recopilar ejemplos descriptivos del habla entre la docente y los estudiantes en el aula. Este formato permitió a la investigadora a tomar notas de lo que decían los participantes, evitando la necesidad de detallar quién habla, ya que se podía colocar lo dicho en la casilla correspondiente a la persona, su objetivo (enseñar, preguntar, responder...) y la lengua utilizada.

Tabla 2 La ficha para la observación de los métodos que empleaba la docente para apoyar las prácticas del translingüismo y el desarrollo de la identidad lingüística.

Métodos de apoyo que aplica el profesor	Número de veces que ha ocurrido	Contexto (describe brevemente, p. ej. tarea de conversación, gramática, vocabulario, comentario etc.)
<b>El profesor</b> a) pide <b>que los alumnos</b> b) propone <b>utilicen todo su</b> c) ordena <b>repertorio lingüístico</b>	a) b) c)	
NOTAS EXTRA		
motiva al conocimiento de todas las lenguas		
motiva al conocimiento de diferentes variedades del inglés/finés/español		
usa materiales plurilingües		
compara las lenguas positivamente		
compara las culturas positivamente		
propone la colaboración entre los estudiantes		
NOTAS EXTRA		

Por otra parte, en la Tabla 2 se anotaron los métodos de apoyo al translingüismo y al desarrollo de la identidad lingüística que la docente utilizaba. Además, se detalló en qué contexto estos fueron utilizados para concretizar las percepciones (O'Leary, 2020, 122–123). Al final, se recopilaron los datos anotados en la Tabla 2 de todas las observaciones y, a partir de estos datos, se elaboró una tabla para facilitar el análisis.

Durante la fase del diseño de la ficha de observación, se prestó especial atención a que las preguntas orientaran adecuadamente la observación y dirigieran la atención de la observadora a las prácticas relevantes en este estudio. Se centró la atención de la observadora principalmente en la interacción entre la docente y los estudiantes, como cuando la docente dirigía su

habla a todo el grupo o estudiantes individuales, o cuando los estudiantes pedían turnos de habla. Las conversaciones entre los estudiantes no fueron el enfoque principal, porque no fue posible observar todas estas interacciones con los recursos disponibles en este trabajo.

Ya que el objetivo de las observaciones fue describir las prácticas del translingüismo existentes en el aula, no se introdujeron intervenciones pedagógicas ni tareas específicas de translingüismo en las clases. La observadora no participó en las actividades didácticas, y evitó la interacción con la docente y los estudiantes durante las observaciones. Estaba sentada detrás de los estudiantes, en la parte posterior del aula, lo que permitía que los estudiantes y la docente continuaran las clases normalmente.

Desafortunadamente, no fue posible transcribir las conversaciones en el aula, ya que las clases no fueron grabadas y solo una observadora no podía elaborar transcripciones exactas y fiables al mismo tiempo que observaba las prácticas en el aula. Por la falta de las grabaciones, tampoco fue posible hacer cuentas exactas de las prácticas y su frecuencia, por lo que las observaciones ofrecieron, sobre todo, información cualitativa y descriptiva del aula. Ya que la fiabilidad y la precisión de los resultados adquiridos solamente a través de las observaciones es limitada (Gitomer, 2025), se aprovecharon también los cuestionarios, que se presentan a continuación.

## **4.2 Cuestionarios**

A través de los cuestionarios, fue posible describir las prácticas del translingüismo en el aula más profundamente desde la perspectiva de los informantes. Además de aportar información general sobre los participantes y el repertorio lingüístico existente en el aula, los cuestionarios ayudaban a investigar las experiencias y el impacto de las prácticas del translingüismo en los estudios según la profesora y los estudiantes.

Los cuestionarios fueron diseñados y administrados en la plataforma de encuestas de Webropol. Los estudiantes tenían un cuestionario diseñado para ellos, el Cuestionario A (Apéndice 2), y la docente el suyo, el Cuestionario B (Apéndice 3). Dado que los participantes tenían dos lenguas de instrucción en las clases, se ofrecían los cuestionarios en finés y en inglés. Para alcanzar mejor comprensibilidad y correspondencia entre los textos en finés y en inglés, se revisó la versión en inglés con la ayuda de dos estudiantes universitarios de filología inglesa. En cuanto a las respuestas, los participantes escribían sus respuestas mayoritariamente en inglés y

en finés, aunque algunos de los estudiantes utilizaron también el español para unas frases sueltas en sus respuestas.

A pesar de que en este trabajo se utiliza el término *primera lengua* al referirse a la lengua que la persona aprendió primero, a la que se identifica, en la que tiene mayor competencia o que usa con más frecuencia (Skutnabb-Kangas, 2016, 1271), en los cuestionarios no se empleó su traducción literal (*ensikieli* en finés o *first language* en inglés). Esto es debido a que el LOPS emplea el término finés *äidinkieli* (Opetushallitus, 2019a), y su equivalente en inglés *mother tongue* (Opetushallitus, 2025), que se traducen en español como *lengua materna*. Al revisar la lengua utilizada en los cuestionarios, se decidió utilizar el término *native language* en inglés (en español, *lengua nativa*) porque resultó más natural en este contexto, y se emplea también en el LOPS cuando se refiere al programa de la enseñanza de lenguas de nivel nativo<sup>4</sup>. No obstante, se reconoce que hay debate sobre las diferentes connotaciones en cuanto a estos términos (véase Miazzo et al., 2022; Sikorski, 2025), por lo que, en general, se utiliza el término *primeras lenguas* en el presente trabajo. En los cuestionarios se utilizaron los términos del LOPS para hacerlo más entendible para los encuestados.

Al principio de ambos cuestionarios se incluía una breve presentación de la investigación y de sus objetivos, así como las definiciones de los conceptos clave: el translingüismo y la identidad lingüística. Se explicaron los derechos de los participantes, el uso de los datos recopilados y la forma de guardarlos. La información detallada sobre la protección de datos se encontraba en un documento adicional, accesible por un código QR. Al final de la página de inicio, se solicitó el consentimiento de los participantes para usar sus respuestas como datos en este estudio (pregunta 1 del Cuestionario A y B).

Ambos cuestionarios consistían en tres secciones: primero, la información general; segundo, el uso de distintas lenguas en las clases de español y otras asignaturas; y tercero, el translingüismo y la identidad lingüística en las clases de español. En la segunda sección del Cuestionario A, de los estudiantes, se examinó también el uso de distintas lenguas en el tiempo libre. Este aspecto no se incluyó en el Cuestionario B, del profesor, ya que no fue relevante de cara a la investigación. Al final de todas las secciones, había un espacio donde los informantes podían escribir libremente aclaraciones acerca de las respuestas.

---

<sup>4</sup> La traducción es propia de la autora. La traducción original es *native-level syllabus* en inglés (Opetushallitus, 2025, 199) y *äidinkielenomainen oppimäärä* en finés (Opetushallitus, 2019a, 194).

Los estudiantes completaron el cuestionario al final de la última clase observada, pero la profesora lo hizo posteriormente, en el momento que le resultó más conveniente. Antes de que los estudiantes rellenaran su cuestionario, la investigadora explicó brevemente en inglés y en finés el propósito del cuestionario y el significado de los conceptos del translingüismo e identidad lingüística. Asimismo, se recordó a los participantes de la posibilidad de pedir aclaraciones a las preguntas y de negarse a responder al cuestionario o partes de este. Esta notificación se dirigió tanto a los estudiantes como a la profesora, aunque ella completó el cuestionario en otro momento.

Las definiciones de los términos del translingüismo y de la identidad lingüística se repitieron en el inicio de la Sección 3 de los cuestionarios, ya que en dicha sección era necesario garantizar que los participantes entendieran el significado de los términos. En cambio, no se incluyeron las definiciones en las dos primeras secciones, ya que estas se centraban en describir el repertorio lingüístico de los participantes y los distintos contextos en los que se manifestaban las lenguas. A continuación, se presentan los cuestionarios A y B con más detalle.

#### 4.2.1 Cuestionario A – Los estudiantes

El Cuestionario A, de los estudiantes, consistía en 21 preguntas, de las cuales catorce eran abiertas y siete de opción múltiple. Fue obligatorio responder a todas las preguntas, excepto las 5, 6, 13, 16 y 21, que ofrecieron información complementaria a los apartados anteriores. Después de la introducción y el consentimiento para participar en la fase del cuestionario de la investigación (pregunta 1 del Cuestionario A), empezó la primera sección del cuestionario, enfocada en la información general sobre los participantes. En concreto, en la primera sección (preguntas 2–6) se especificaron los programas educativos cursados por los participantes y las primeras lenguas y las lenguas extranjeras que conocían. El programa se especificó mediante una pregunta de opción múltiple con las opciones del bachillerato finlandés o Bachillerato Internacional. En cambio, la pregunta correspondiente a las primeras lenguas era abierta, ya que de este modo, los estudiantes podían escribir libremente qué lenguas o variedades conocían.

Los estudiantes respondieron a la pregunta sobre las lenguas extranjeras eligiendo la opción que mejor describía su dominio, según una escala compuesta por los niveles básico, intermedio, avanzado, fluido y nativo. Los niveles se basaban en la clasificación de MCER (Consejo de Europa, 2001), pero se añadieron las opciones de nivel nativo y fluido, ya que algunos estudiantes podían considerar que hablaban alguna lengua en nivel nativo, aunque esta no formaba parte de la que se consideraba como su primera lengua, debido a que esta puede tener

diferentes significados (Skutnabb-Kangas, 2016, 1271). Al final de la Sección 1, los encuestados podían añadir lenguas que conocían y especificar sus respuestas (preguntas 5 y 6).

La Sección 2 del cuestionario (preguntas 7–13) estaba enfocada en las lenguas que los estudiantes utilizaban tanto durante las clases de ELE como de otras asignaturas, pero también en su tiempo libre. Las preguntas eran abiertas, porque se intentaba evitar hacer presuposiciones sobre las lenguas que estaban presentes en la vida de los participantes. A propósito de describir las lenguas predominantes en la vida diaria de los estudiantes, se investigó cuáles son las lenguas que escuchaban, veían, escribían y hablaban en diferentes contextos (preguntas 7–10). En las preguntas siete y ocho, se guiaba a los estudiantes a delimitar su respuesta en las lenguas que escuchaban y veían con más frecuencia, ya que hubiese sido imposible para ellos registrar todas las lenguas que se encontraban en los entornos mencionados (Cohen et al., 2018, 476).

En las preguntas nueve y diez se examinaba en qué lenguas los estudiantes escribían y hablaban en las clases de ELE y de otras asignaturas, así como en su tiempo libre. En cuanto a las lenguas habladas, los encuestados especificaron también cuáles fueron las lenguas que utilizaban para interactuar con el profesor y con sus compañeros tanto en las clases de ELE como en las de otras asignaturas (preguntas 11 y 12). Al final, podían añadir aclaraciones a sus respuestas de la Sección 2 (pregunta 13).

Por último, la tercera sección (preguntas 14–21) estaba enfocada en las experiencias de los estudiantes sobre el translingüismo y la identidad lingüística en las clases de ELE. La primera pregunta de esta sección (pregunta 14), consistía en ocho afirmaciones ante las cuales los estudiantes debían posicionarse en una escala Likert, marcando la opción que mejor correspondía a su opinión. Las opciones eran «1 Fuertemente de desacuerdo», «2 De desacuerdo», «3 No sé», «4 De acuerdo» y «5 Fuertemente de acuerdo». Antes de completar los cuestionarios, la investigadora notificó a los estudiantes que tuvieran en cuenta que la opción «Fuertemente de desacuerdo» correspondía al número 1 y, por otro lado, «Fuertemente de acuerdo» al número 5.

El objetivo de esta pregunta fue profundizar la comprensión de la investigadora sobre la aceptación del translingüismo en el aula y su impacto en los estudios de ELE. Las afirmaciones se diseñaron en el cuestionario de manera que fue posible relacionarlas con los estudios anteriores sobre el translingüismo. Las afirmaciones de la pregunta 14 fueron las siguientes:

- A) Puedo utilizar todas las lenguas que conozco en las clases de ELE.
- B) El profesor me anima a usar todas las lenguas que conozco en los estudios de español.
- C) Pienso que todas las lenguas que conozco pueden ser vistas y escuchadas en las clases de ELE.
- D) El translingüismo me anima a participar en las clases de ELE.
- E) A través del translingüismo, puedo expresar mi identidad lingüística.
- F) Puedo demostrar mis conocimientos en las clases de ELE en esa lengua o variedad que siento que es la más fuerte para mí.
- G) La alternancia entre varias lenguas durante las clases dificulta mi aprendizaje del español.
- H) Tengo miedo de utilizar mi(s) lengua(s) materna(s) en las clases de ELE.

Como se ha señalado anteriormente, la pedagogía del translingüismo requiere un ambiente que permita a los estudiantes a utilizar todo su repertorio lingüístico para aprender español (Smith et al., 2017; Kubota, 2020; Lehtonen, 2021). Con la opinión de los estudiantes de cara a las afirmaciones A, C, F y H se procuraba describir la aceptabilidad del translingüismo en el aula de ELE en cuestión, que es el primer paso para implementar el translingüismo en el aula (Smith et al., 2017, 17; Lehtonen, 2021). Las afirmaciones relacionadas con el permiso no se presentaban de forma consecutiva en el cuestionario para evitar que los estudiantes respondieran intencionalmente de igual manera a todas las afirmaciones. Además, se formuló la afirmación H de manera diferente para comprobar que las respuestas se mantenían coherentes a pesar de la formulación distinta de la afirmación (Cohen et al., 2018, 500).

Las afirmaciones B, D, E y G de la pregunta 14 ayudaban a describir cómo se motivaba a las prácticas del translingüismo en el aula y de qué manera los estudiantes podían aprovecharlas en los estudios y en el desarrollo de su identidad lingüística. Según Smith et al. (2017, 17), el docente debería motivar al uso del translingüismo en las clases para mantener estas prácticas activas y dar estímulo positivo ante estas. La afirmación B se centraba en qué grado los estudiantes percibían que el profesor los animaba al translingüismo. Por otro lado, la afirmación D pretendía describir la influencia que el translingüismo tenía en la participación de los estudiantes en las clases. La afirmación E y la afirmación F indicaban si los estudiantes utilizaban las prácticas del translingüismo como herramienta para expresar sus identidades. Al igual que la afirmación H, la G también servía para comprobar la coherencia de las respuestas. No obstante, tuvo también una función importante en señalar si el translingüismo dificultaba el aprendizaje, una presuposición común hacia estas prácticas (Smith et al., 2017, 10), aunque se

ha comprobado que los estudiantes, de hecho, las consideran unas prácticas útiles en el aprendizaje de idiomas (Leonet et al., 2020).

En la siguiente pregunta, la 15, el objetivo fue examinar la frecuencia con la que los estudiantes utilizaban sus primeras lenguas en el aula de ELE. Dicha pregunta fue de opción múltiple con opciones «Nunca», «Una o un par de veces en el curso», «Más que un par de veces durante el curso, pero no en todas las clases», «En cada clase» y «Casi todo el tiempo». Después, en la pregunta 16, los estudiantes podían aclarar su respuesta a la pregunta 15.

En la pregunta 17, los estudiantes indicaron en qué lenguas consideraban que mejor entendían los contenidos de las clases. Las opciones en la pregunta fueron el finés, el inglés y el español o una combinación de estos, y los estudiantes podían también escribir libremente si había alguna lengua o combinación de estas que preferían utilizar.

La pregunta 18 servía para descubrir en qué situaciones los estudiantes translenguaban durante las clases de ELE. La pregunta fue de opción múltiple, y los participantes podían elegir varias opciones, recopiladas de los estudios anteriores sobre las prácticas del translingüismo que se han utilizado en las aulas de lenguas (McMillan y Rivers, 2011; Smith et al., 2017; Yuvayapan, 2019; Leonet et al., 2020). Además de las opciones presentadas en el cuestionario (véase el Apéndice 2), los estudiantes podían añadir otros ejemplos en el punto «Otro, ¿cuál?». Asimismo, se pidió a los estudiantes que eligieron la opción «Para comparar lenguas» que especificaran qué lenguas comparaban en las clases.

En las últimas preguntas se pretendía descubrir cuáles son las ventajas y desventajas del translingüismo en los estudios de ELE según los estudiantes (preguntas 19–20). El formato de respuesta era abierto, por lo que los estudiantes podían escribir sus experiencias libremente. Por último, en la pregunta 21, se ofrecía un espacio para aclarar las respuestas dadas en la Sección 3.

#### 4.2.2 Cuestionario B – La docente

Con el fin de examinar las percepciones de la docente sobre el translingüismo en las clases de ELE, se elaboró un cuestionario de 24 preguntas, de las cuales nueve eran de opción múltiple y 15 abiertas (véase el Apéndice 3). Todas las preguntas fueron obligatorias de responder, menos las que ofrecían información adicional (las preguntas 4, 7, 12, 14 y 24). Del mismo modo que el cuestionario de los estudiantes, también el de la docente comenzó con una introducción breve de la investigación, seguida con el consentimiento para participar en el estudio.

En la Sección 1 de la información general, las preguntas 2–4 sobre las primeras lenguas y las lenguas extranjeras que conocía la docente eran equivalentes a las preguntas 3–5 del cuestionario de los estudiantes. En la quinta pregunta, la docente debía señalar qué asignaturas enseñaba además del español, y en la sexta pregunta detallaba las lenguas de instrucción utilizadas en estas. La pregunta 7 servía de espacio para escribir aclaraciones a las respuestas dadas.

La Sección 2 del cuestionario se centraba en el uso de distintas lenguas en las clases. Aunque en el cuestionario de los estudiantes había preguntas sobre las lenguas que ellos utilizaban en su tiempo libre, no se incluyó esta pregunta en el cuestionario de la docente. En el caso de la docente, se enfocaban las preguntas sobre las lenguas utilizadas en las asignaturas que enseñaba. Las dos primeras preguntas de la Sección 2 (preguntas 8 y 9) examinaban si la docente utilizaba lenguas de apoyo en sus clases: la pregunta 8 se centraba en las clases de ELE, mientras que la pregunta 9 se refería a otras asignaturas. Ambas eran de opción múltiple de «Sí» o «No» y, en caso de respuesta afirmativa, se pidió a la docente que especificara cuáles fueron las lenguas de apoyo y con qué objetivos las utilizaba.

Con el fin de evitar causar fatiga a la encuestada con una cantidad exhaustiva de preguntas, las preguntas sobre la visibilidad y el uso de diferentes lenguas en las aulas se redujeron a una sola pregunta en el cuestionario de la docente. Dicha pregunta era de formato abierto y se centraba únicamente en las lenguas que la docente más percibía en las clases de ELE y de otras asignaturas (pregunta 10).

En la última pregunta de la segunda sección (pregunta 11), se investigaba qué lenguas la profesora utilizaba para comunicarse con los estudiantes cara a cara en interacciones individuales. Como la pregunta 10, esta pregunta era abierta y se dividía en dos partes: las clases de ELE y las de otras asignaturas. Además, se solicitó a la docente que describiera las situaciones en las que utilizaba cada lengua. Por último, se guardaba espacio para las aclaraciones a esta sección (pregunta 12).

Las preguntas de la Sección 3 del Cuestionario B describían las prácticas del translingüismo que la docente utilizaba o percibía en las clases de ELE. De la misma manera como en el cuestionario de los estudiantes, al principio de la tercera sección se definían los conceptos fundamentales. Después, en la primera pregunta de la Sección 3 (pregunta 13), se examinaba si en las clases de ELE se permitía utilizar, además de español y las lenguas de instrucción, otras lenguas como apoyo en los estudios. La pregunta era de opción múltiple con tres alternativas: «Sí, siempre», «Nunca» y «Sí y no». Con la última opción se pidió también una

aclaración sobre las situaciones en las que el translingüismo estaba permitido y, por otro lado, cuándo no estaba permitido (pregunta 14).

Después de investigar la perspectiva de la docente sobre el permiso para el translingüismo, en la pregunta 15 se examinaba si la docente, desde su propio punto de vista, animaba a los estudiantes a utilizar todo su repertorio lingüístico en las clases de ELE. Por otra parte, en la pregunta 16 la docente podía indicar si descubría de alguna manera qué lenguas sus estudiantes conocían. Tanto la pregunta 15 como la 16 eran de opción múltiple de «Sí» o «No». En caso afirmativo, se solicitó una breve especificación sobre los contextos en los que la docente animaba al uso del translingüismo y, por otro lado, de qué manera descubría las lenguas conocidas por los estudiantes.

Las siguientes preguntas eran abiertas, puesto que se pretendía obtener una respuesta más detallada sobre la inclusión de diferentes lenguas en las clases de ELE. En la pregunta 17, la docente explicaba cómo tomaba en consideración las distintas identidades y los recursos lingüísticos del grupo plurilingüe mientras planificaba las clases. Por otro lado, la pregunta 18 se centraba en el momento de la enseñanza, y cómo se incluían en las actividades las lenguas que la docente no conocía, pero los estudiantes sí.

Luego, se preguntó si la docente translenguaba conscientemente durante las clases de ELE (pregunta 19). Esta pregunta era, de nuevo, de opción múltiple de «Sí» o «No», y en caso afirmativo, se pidió una aclaración sobre los contextos en los que la docente translenguaba. En cambio, en la pregunta 20 se preguntó en qué contextos la docente percibía que los estudiantes translenguaban durante las clases de ELE. El formato de la pregunta era de opción múltiple que permitía varias elecciones, y las opciones eran las mismas que en la pregunta 18 del cuestionario de los estudiantes. De este modo, fue posible comparar las respuestas del alumnado y de la docente sobre los contextos en los que ellos observaban que se estaba aplicando el translingüismo.

Por último, en la pregunta 21, la docente explicaba su percepción sobre cómo el entorno plurilingüe apoyaba la identidad lingüística de los estudiantes en las clases de ELE. Después, en las preguntas 22 y 23, la docente detallaba las ventajas y desventajas del translingüismo en las clases de ELE. Dichas preguntas 21–23 eran abiertas. Al final de la Sección 3 había espacio para aclarar las respuestas anteriores (pregunta 24) como en otras secciones del cuestionario también.

### **4.3 Métodos del análisis**

El análisis seguía la metodología de un estudio cualitativo, ya que se pretendía describir las prácticas del translingüismo en el aula de ELE y, a partir de ahí, ofrecer consejos para su implementación. Se aplicaron los pasos del análisis cualitativo de Cohen et al. (2018, 643) para investigar los datos adquiridos.

En primer lugar, se comprobó la adecuación de los datos para el análisis y se organizaron de forma que pudieran ser examinados. De las fichas de observación se quitaron los datos irrelevantes de cara al presente estudio y se corrigieron los fallos ortográficos o puntos ambiguos. Después, las notas de las observaciones se juntaron en un solo formulario. En cuanto a las respuestas en los cuestionarios, se revisó el cumplimiento correcto del formulario, así como la precisión y la uniformidad de las respuestas (Cohen et al., 2018, 504). Solamente en la pregunta 14 del cuestionario de los estudiantes fue necesario descartar una respuesta de un estudiante, y se detalla este aspecto en la parte del análisis.

Tras la revisión de los datos, se elaboraron tablas y gráficos con aquellos datos que eran aptos para estos formatos con el fin de facilitar su interpretación. La estructura del análisis seguía el orden de las secciones del cuestionario. No obstante, la Sección 1 de la información general de los participantes se detalla en el siguiente subcapítulo de la metodología, donde se presenta el contexto educativo con mayor detalle.

### **4.4 Informantes y contexto educativo**

Los informantes de este estudio fueron doce estudiantes y una docente de ELE de un bachillerato situado en suroeste de Finlandia. En el grupo de informantes había estudiantes tanto del programa del bachillerato finlandés como del PD, y según las respuestas a la pregunta 2 del cuestionario de los estudiantes, había cuatro estudiantes del bachillerato finlandés y seis de PD en el grupo. Dos estudiantes que participaron en las observaciones no respondieron al cuestionario, por lo que no se sabe cuáles fueron sus programas educativos.

La enseñanza del español se impartía en la misma aula para ambos grupos de estudiantes, por lo que se suponía que el repertorio lingüístico en el aula sería amplio y apto para este tipo de estudio. De acuerdo con los requisitos distintos de los dos programas educativos, había dos lenguas de instrucción en las clases: el finés y el inglés. Cabe destacar que los programas tenían diferentes currículos, aunque los estudiantes seguían la misma enseñanza. A

continuación, se presentan los objetivos del módulo que estaban cursando los estudiantes del bachillerato finlandés, así como los contenidos de los estudios de los estudiantes del PD.

En el LOPS, los cursos en el bachillerato finlandés se llaman «módulos» y el módulo que estaban cursando los estudiantes que participaron en este trabajo fue el VKB36, nombrado «Nivel básico 3» (*Perustaso 3*<sup>5</sup>) (Opetushallitus, 2019a, 196). La educación finlandesa divide la enseñanza de lenguas extranjeras en dos programas, que se distinguen en la cantidad de horas lectivas. El programa A (*A-oppimäärä*) es más extensa: la lengua A1 es obligatoria para todos los alumnos, y empiezan a estudiarla en primero o segundo grado de la primaria; la lengua A2 es optativa y sus estudios empiezan, generalmente, en cuarto o quinto de primaria (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2019b).

Por otro lado, la enseñanza en el programa B (*B-oppimäärä*) comienza más tarde y contiene menos horas lectivas. Este programa se divide en tres niveles: B1, B2 y B3. El programa B1 se refiere a los estudios obligatorios de las lenguas oficiales de Finlandia, y sus estudios empiezan en el sexto de primaria. La lengua B1 es el sueco para los finoparlantes y el finés para los suecoparlantes. En cambio, la lengua B2 es optativa, y se puede empezar a estudiarla, generalmente, en el séptimo u octavo de la educación básica (Opetushallitus, 2014). Los estudiantes en el grupo observado y encuestado estudiaban en el programa B3, también optativo. Su enseñanza empieza en el bachillerato (Opetushallitus, 2019a).

Según el LOPS, el objetivo principal del módulo VKB36 es familiarizar al estudiante a temas cultural e históricamente relevantes del mundo hispanohablante y guiarlo a utilizar la lengua meta para investigar los temas culturales que le interesen. Además, después de cursar este módulo, el estudiante debería ser capaz de interactuar de acuerdo con el nivel A2.1 del MCER (Opetushallitus, 2019a, 235; Consejo de Europa, 2001).

Los estudiantes del PD cursaron sus estudios de ELE según los currículos de las asignaturas de *Lengua ab Initio* y *Lengua B* del Bachillerato Internacional. En la asignatura *Lengua B*, los estudiantes se distinguen en los estudios de *Nivel Medio* y *Nivel Superior*. La asignatura *Lengua ab Initio* está diseñado para estudiantes que no tienen o tienen solo pocos conocimientos previos en la lengua estudiada. En cambio, los estudios de la *Lengua B* se dirigen a estudiantes que tienen algunos conocimientos previos en la lengua meta, y el *Nivel Medio* y *Nivel Superior* dentro de este programa se diferencian en la cantidad de horas lectivas recomendadas

---

<sup>5</sup> La traducción es propia de la autora.

(Bachillerato Internacional, 2026). No obstante, todos los estudiantes que asistían a las clases observadas ya habían estudiado español en sus propios programas, por lo que todos los estudiantes tenían, por lo menos, los conocimientos básicos del español.

Según los currículos de la *Lengua ab Initio* y la *Lengua B*, los estudiantes desarrollan su capacidad de comunicarse mientras aprenden la lengua, las áreas temáticas y los textos escritos en la lengua meta. Las áreas temáticas que se incluyen en estos estudios son las siguientes: «Identities», «Experiences», «Human Ingenuity», «Social Organization» and «How we share the planet» (Bachillerato Internacional, 2026).

Durante las cuatro clases observadas, se trataron temas como el lenguaje inclusivo en español, el pretérito perfecto simple e imperfecto, presente de subjuntivo y vínculos culturales entre Finlandia y el mundo hispanohablante. Estos temas se incluían tanto en los estudios del bachillerato finlandés (Opetushallitus 2019a) como en los del PD (Bachillerato Internacional, 2026). Por tanto, fue posible enseñar a los dos grupos a la vez.

Respecto a los diez estudiantes que respondieron al cuestionario, sus primeras lenguas se distribuían de la siguiente manera, según sus respuestas a la pregunta 3 del Cuestionario A:

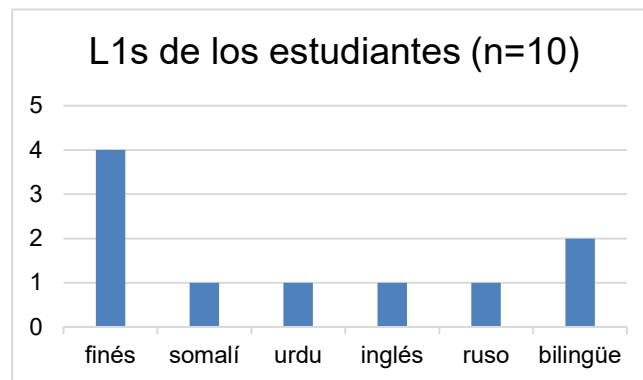


Gráfico 1. Las primeras lenguas de los estudiantes.

Como se observa en el Gráfico 1, donde la abreviación L1 se refiere a la primera lengua, cuatro estudiantes señalaron que su primera lengua fue el finés, mientras que otros cuatro se distribuían entre cuatro idiomas distintos: somalí, urdu, inglés y ruso. Dos estudiantes indicaron que son bilingües: uno de ellos tenía el finés y el inglés como primeras lenguas, y el otro, el urdu y el inglés. Cabe tener en cuenta la posible sensibilidad de la pregunta sobre la primera lengua: es posible que algunos participantes no querían revelar qué lenguas utilizaban en sus hogares, lo que puede influir en el grado de sinceridad de las respuestas (Cohen et al., 2018, 481; Smith et al., 2017, 14).

Además de las primeras lenguas, en los cuestionarios se pretendía descubrir todo el repertorio lingüístico del aula. Abajo se encuentra el gráfico basado en las respuestas de los estudiantes en cuanto a todas las lenguas que conocían, además de las primeras lenguas.

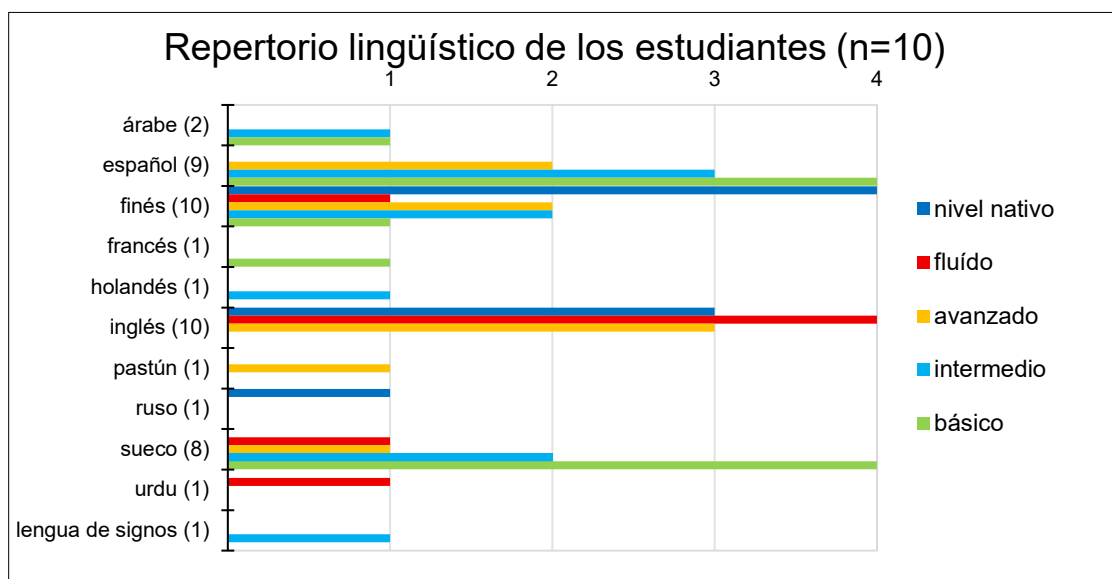


Gráfico 2. El repertorio lingüístico de los estudiantes.

El repertorio lingüístico del grupo fue amplio, ya que conocían 12 lenguas en total, contando todas las lenguas mencionadas en las preguntas sobre las primeras lenguas y las lenguas extranjeras (Gráficos 1 y 2). La mayoría de los estudiantes incluían su primera lengua también en la pregunta sobre todas las lenguas que conocen (Gráfico 2), pero la lengua somalí solo fue mencionada en la pregunta de las primeras lenguas.

Todos los estudiantes respondieron que tenían conocimientos en finés y en inglés, y entre ellos, cuatro tenían el nivel nativo en finés y tres en inglés. En caso del finés hay que recalcar que solo un estudiante indicó que tenía el nivel fluido en esta lengua, por lo que la mitad, es decir, cinco de todos los diez estudiantes que respondieron al cuestionario, tenían conocimiento nativo o fluido en finés. Tanto en el nivel avanzado como en el intermedio había dos menciones y un estudiante indicó que tiene el nivel básico en finés. Un estudiante, cuyo nivel de finés fue intermedio, aclaró que entendía finés perfectamente, pero que le resultaba difícil hablar en dicha lengua.

Se observa en el Gráfico 2 que había más desviación en la competencia en finés que en inglés cuya media se centraba en los niveles altos con menos desviación. Por tanto, se puede concluir que la competencia de todo el grupo fue más alta en inglés que en finés. El español, a su vez, recibió nueve menciones en los cuestionarios, entre las cuales cuatro estudiantes

indicaron que tenían el nivel básico. Tres estudiantes marcaron el nivel intermedio en español y dos el avanzado, y un estudiante no había indicado que tuviera conocimientos en español. Ahora bien, como todos los estudiantes habían podido asistir a las clases, en las que se requería al menos los conocimientos básicos del español, es posible que el estudiante que no había incluido el español en su repertorio lingüístico lo había olvidado mencionar, o lo había dejado fuera de su respuesta por alguna otra razón no especificada.

Además de los tres idiomas mencionados anteriormente, el sueco también recibió varias menciones en los cuestionarios. En total, 80 %, es decir, ocho estudiantes, indicaron que conocían este idioma en algún nivel. La mitad de ellos, cuatro estudiantes, señalaron que tenían el nivel básico, dos el nivel intermedio, uno el nivel avanzado y uno el nivel fluido. Asimismo, un estudiante especificó que su nivel de sueco fue inferior al nivel básico.

Por otro lado, la primera lengua de la docente fue el finés, pero detalló que hablaba también español e inglés fluido, y tenía nivel avanzado en alemán y nivel intermedio en sueco. Señaló que también conoce francés, italiano, portugués y polaco en nivel básico. Además, la docente impartía las clases de ELE en finés, inglés y español. En la otra asignatura que enseñaba, el inglés, la enseñanza se realizaba en finés e inglés.

## 5 Análisis y resultados

El análisis de los datos parte de las respuestas dadas a los cuestionarios que se complementan con las observaciones realizadas en el aula. El orden sigue la estructura de los cuestionarios: primero, se examinan las lenguas habladas en el aula y, segundo, se detalla cómo se practica el translingüismo y cómo se apoya el desarrollo de la identidad lingüística en las clases. Al final se analizan las percepciones de los informantes y la investigadora en cuanto a las prácticas del translingüismo, y se detallan las ventajas y desventajas de esta pedagogía en los estudios de ELE desde el punto de vista de la docente y los estudiantes.

### 5.1 Repertorio lingüístico del aula

En este subcapítulo se analizan las respuestas de la Sección 2 de los cuestionarios para examinar cómo era el repertorio lingüístico activo en el aula. Los diferentes contextos en los que se usaban las lenguas se aclaran con los datos adquiridos a través de las observaciones. Además, se investiga qué lenguas los estudiantes utilizaban en su tiempo libre, fuera del ámbito escolar, para comparar los dos contextos.

En cuanto a las lenguas que los estudiantes más oían y leían en diferentes contextos, en el gráfico de abajo se ven las lenguas que los estudiantes mencionaron en sus respuestas a las preguntas 7 y 8 del Cuestionario A:

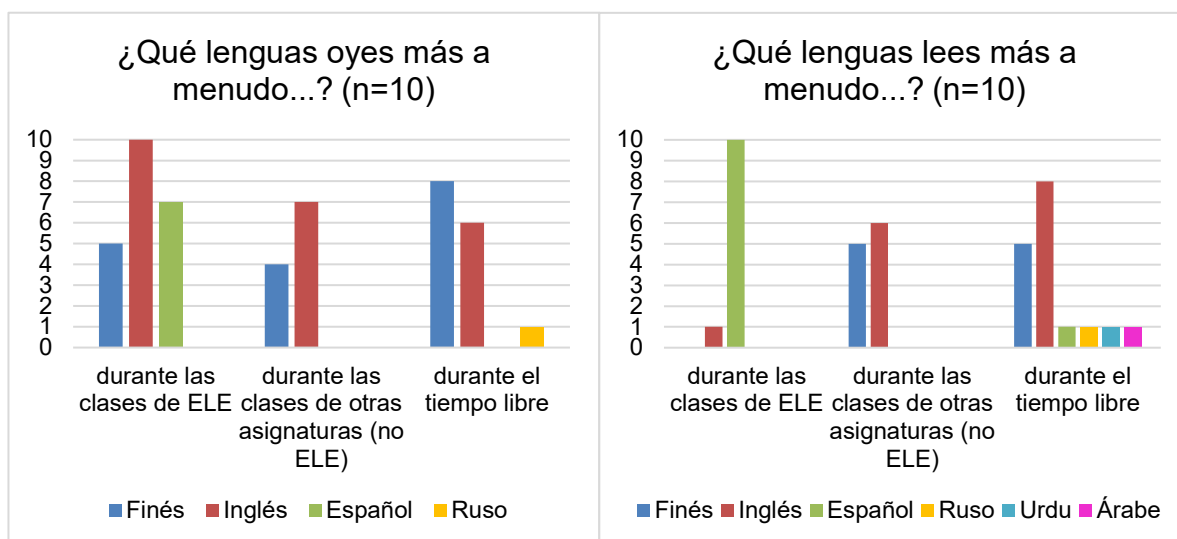


Gráfico 3. Las lenguas más escuchadas y vistas (en texto escrito) desde la perspectiva de los estudiantes.

Como se observa en el histograma de la izquierda en el Gráfico 3, entre las lenguas más escuchadas por los estudiantes durante las clases de ELE predominó el inglés, incluso por encima

del español. El finés, a su vez, recibió cinco menciones en el contexto de las clases de ELE. En las clases de otras asignaturas, solo fueron mencionados el inglés y el finés, que reflejaron las lenguas de los programas educativos de los estudiantes. El inglés disminuyó de las diez a siete menciones en el contexto de las otras asignaturas, posiblemente porque en el bachillerato finlandés su uso estaba limitado, mayoritariamente, a las clases del inglés. Fuera de la escuela, el idioma más escuchado fue el finés con ocho menciones, supuestamente porque el bachillerato estaba ubicado en Finlandia. No obstante, el inglés recibió también seis menciones en este contexto, que lo convierte en la segunda lengua más escuchada en el tiempo libre de los estudiantes. Un estudiante mencionó que oía también ruso en su tiempo libre.

Por contraste, en el histograma de la derecha se observa que la lengua más leída en las clases de ELE fue el español, mencionado por todos los estudiantes. Esto sugiere que el español estaba presente en las clases más en forma escrita que escuchada. Dicha subida del español encima del inglés puede también deber a que los estudiantes procesaban más profundamente la lengua escrita que la escuchada.

Curiosamente, ningún estudiante mencionó que leía en finés en las clases de ELE y, asimismo, el inglés solamente recibió una mención en este contexto. Sin embargo, no se puede comprobar con los datos del Gráfico 5 que el inglés y el finés no se manifestaban de forma escrita en las clases. Esto es debido a que, en las notas de las observaciones, se destacó el uso de los materiales plurilingües en la enseñanza, como, por ejemplo, las diapositivas o los vocabularios trilingües (español-finés-inglés) proporcionados por la docente.

En las clases de otras asignaturas, en la lengua escrita predominaron, otra vez, el finés y el inglés. En la sección del tiempo libre, se destacó la diversidad lingüística del grupo, ya que además del finés y el inglés, los estudiantes señalaron que leían textos escritos en español, ruso, urdu y árabe fuera de la escuela. Entonces, parece que había más variación entre las lenguas percibidas de forma escrita que escuchada en el tiempo libre de los estudiantes.

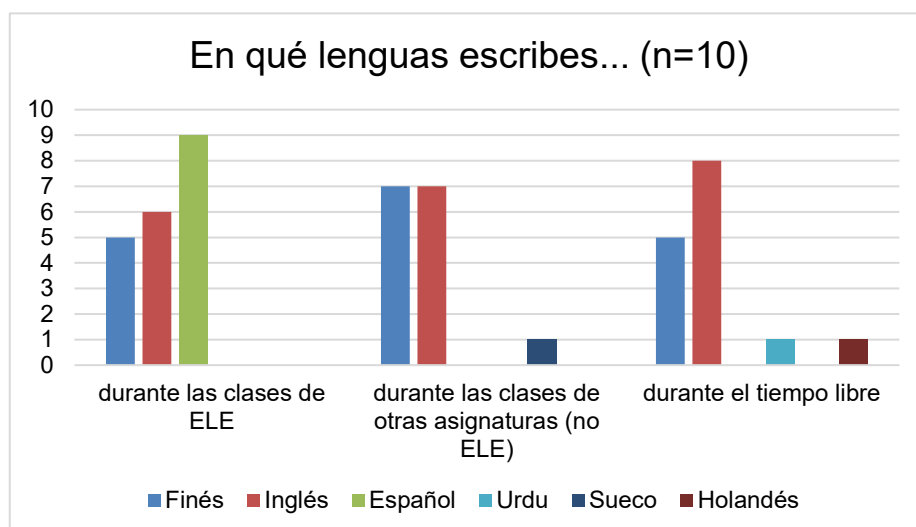


Gráfico 4. Las lenguas en las que los estudiantes escribían en diferentes contextos.

Ahora bien, el aumento de la presencia del español en forma leída comparada a la escuchada puede explicarse por las respuestas a la siguiente pregunta en el cuestionario, centrada en las lenguas que los estudiantes escribían en distintos contextos (pregunta 9 del Cuestionario A). Como se ve en el Gráfico 4, nueve estudiantes comentaron que escribían en español durante las clases de ELE. Sin embargo, un estudiante indicó que no escribía en esta lengua durante las clases. El inglés fue la segunda lengua más escrita en las clases de ELE, seguido del finés en tercer lugar.

Durante las clases de otras asignaturas, el finés y el inglés recibieron ambos siete menciones en cuanto a la lengua que escribían los estudiantes. Un estudiante comentó que escribía también en sueco en las clases de esta lengua. En la sección del tiempo libre, el urdu y el holandés fueron mencionados una vez aparte del inglés y el finés.

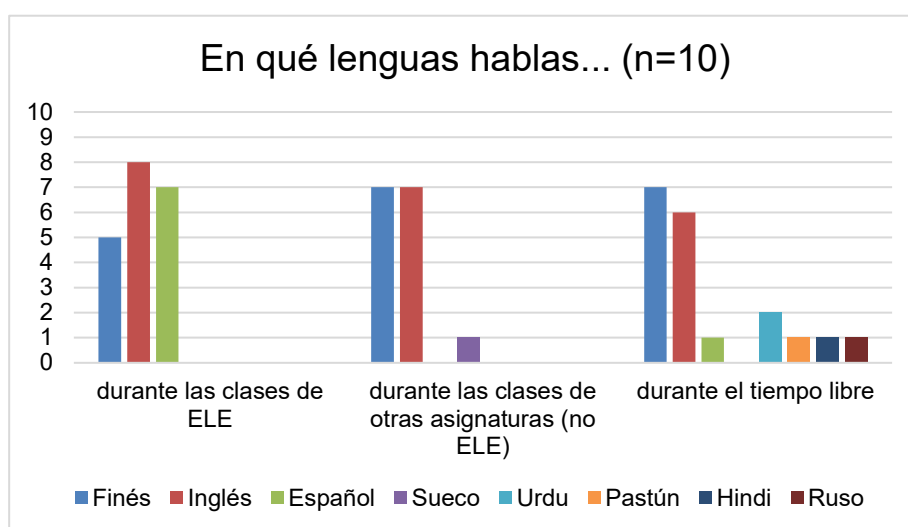


Gráfico 5. Las lenguas que los estudiantes hablaban en diferentes contextos.

Según las respuestas mostradas en el Gráfico 5, el inglés fue la lengua más hablada en las clases de ELE por parte de los estudiantes, seguida por español con siete y finés con cinco menciones. En las clases de otras asignaturas, destacaron nuevamente el inglés y el finés, pero también el sueco se mencionó una vez, ya que se utilizaba en las clases de sueco. En el tiempo libre, la lengua más hablada fue el finés, que subió encima del inglés por una mención. La diversidad lingüística del grupo se nota en las lenguas habladas en el tiempo libre, ya que en este contexto se observa más variedad entre las lenguas: el urdu se mencionó dos veces, mientras que el español, el pastún, el hindi y el ruso recibieron una mención cada uno.

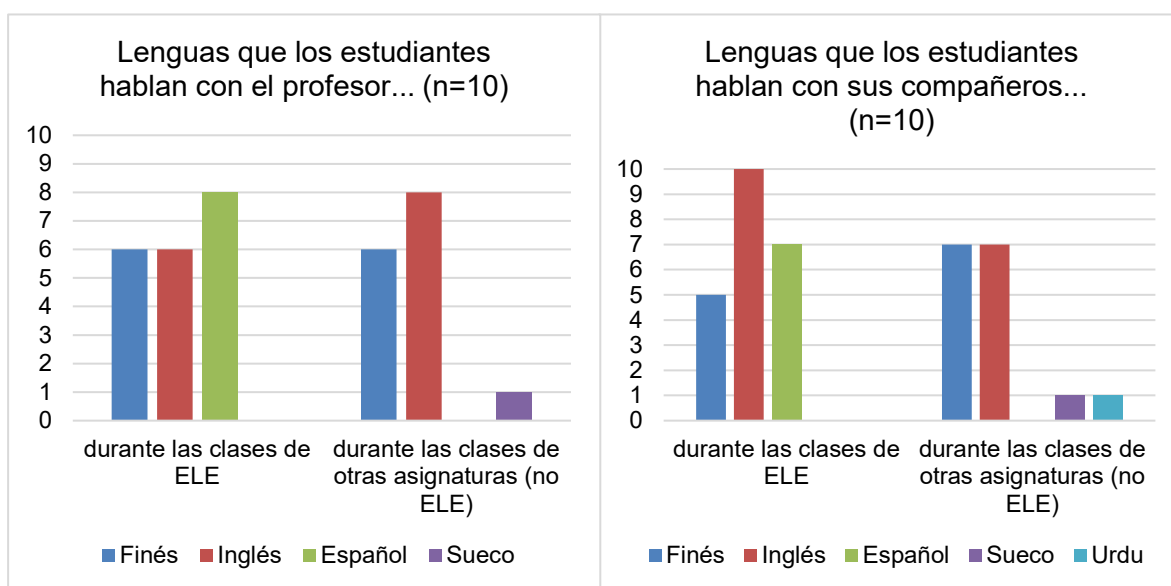


Gráfico 6. Las lenguas que los estudiantes hablaban con los profesores y, por otro lado, con sus compañeros.

En cuanto a las lenguas habladas, se preguntó a los estudiantes y a la profesora qué lenguas utilizaban entre sí durante las clases de ELE y otras asignaturas. Como se observa en el Gráfico 6, los estudiantes tendían a utilizar el español al comunicarse con la profesora en las clases de ELE (pregunta 11 del Cuestionario A), pero con los compañeros predominó el uso del inglés (pregunta 12 del Cuestionario A). En las clases de otras asignaturas destacaron el inglés y el finés tanto en la comunicación con el profesorado como entre los estudiantes. Asimismo, se mencionó el sueco en el contexto de las clases de la misma lengua. Un estudiante comentó que utilizaba también el urdu para hablar con sus compañeros en las clases si había estudiantes que hablaran la misma lengua, pero no en las clases de ELE.

Los estudiantes explicaron en la casilla de aclaraciones que utilizaban el finés y el inglés para conversar entre ellos y con el profesorado. En las clases de ELE, pedían ayuda de la profesora y respondían a sus preguntas en inglés o en finés, pero cuando los temas eran sencillos,

intentaban utilizar el español tanto que pudieran. En general, los estudiantes del bachillerato finlandés comentaron que solían conversar en inglés con los estudiantes del PD, especialmente cuando ellos no dominaron el finés en alto nivel. Por ello, el uso del inglés fue más frecuente que el del finés en la comunicación entre los estudiantes. Por otro lado, un estudiante del PD indicó que utilizaba el finés en las clases de finés. Otro estudiante del PD comentó que conversaba en finés a veces con sus compañeros que hablaban finés.

Por otro lado, desde el punto de vista de la docente, las lenguas que más se manifestaron en las clases de ELE, además del español, el inglés y el finés, fueron el alemán, el francés, el sueco, el ruso y el portugués, pero no se detalló la forma en la que se utilizaban (pregunta 10 del Cuestionario B). En las clases del inglés, la profesora indicó que las lenguas que se destacaron además del inglés y del finés fueron el alemán, el sueco y el árabe.

La docente comentó que durante las clases de ELE, utilizaba el finés, el inglés o el español en las conversaciones con los estudiantes dependiendo de las lenguas que ellos conocían (pregunta 11A del Cuestionario B). A veces, alternaba entre varias lenguas, si el estudiante las dominaba. En las observaciones se notó que, en general, la docente utilizaba el inglés con los estudiantes del PD y el finés con los del bachillerato finlandés, aunque en las conversaciones sencillas utilizaba el español con todos los estudiantes, por ejemplo, para preguntar si tenían dudas o preguntas.

En el contexto de las clases del inglés, la docente comentó que utilizaba en las conversaciones con los estudiantes el finés, el inglés y, ocasionalmente, el español si el estudiante tenía conocimientos en esta lengua (pregunta 11B del Cuestionario B). Alternaba entre el finés y el inglés, dependiendo del programa educativo del estudiante y de su nivel de inglés. Detalló que, por ejemplo, si el estudiante tenía un nivel avanzado en inglés, hablaban principalmente en inglés. Con los estudiantes que estudiaban finés como segunda lengua, la docente intentaba ofrecer apoyo a los estudios en esta lengua, pero no especificó en su respuesta cómo lo hacía. Además, si el estudiante tenía el español como la primera lengua, conversaban ocasionalmente en español.

Por lo que concierne a las preguntas sobre las lenguas de apoyo, la docente señaló que utilizaba varias lenguas tanto en las clases de ELE (pregunta 8 del Cuestionario B) como en las de inglés (pregunta 9 del Cuestionario B). En la medida de lo posible, aprovechaba las primeras lenguas de los estudiantes para explicar los contenidos con mayor detalle. Además, mencionó

que recurría al alemán, al francés o al sueco cuando estas lenguas estaban relacionadas con el tema de la clase o si los alumnos las estudiaban o las habían estudiado previamente.

En las observaciones, no se notó que se utilizaran otras lenguas aparte del español, el finés y el inglés en las clases de ELE, salvo una situación donde un estudiante comparó el género gramatical del ruso, donde existen tres géneros, con los dos en español. En general, los estudiantes tendían a comparar el español al inglés y el finés. También, se notó que los estudiantes respondían mayoritariamente en inglés o en finés a las preguntas en español, que por sí es una práctica translingüística, ya que utilizaban dos distintas lenguas en estas situaciones. Por ejemplo, en una ocasión cuando la profesora preguntaba en español si los estudiantes habían entendido las instrucciones de las actividades, un estudiante le pidió, en inglés, que las repitiera. La docente, sin embargo, no se adaptaba a la lengua del estudiante si estaba dirigiendo el habla a todo el grupo, sino que mantenía el español al repetir las instrucciones.

En cambio, cuando un estudiante solicitó el turno del habla, abrió una nueva conversación y habló a la docente en inglés o en finés, la docente continuó con esta lengua, quizás debido a que estaba dirigiendo el habla hacia solo una persona y adaptaba su lengua a aquella del otro interlocutor. Se necesitaría una investigación más profunda con grabaciones y transcripciones de las interacciones para verificar qué lenguas los estudiantes y la docente utilizaban en diferentes contextos discursivos.

En resumen, se puede afirmar que, según las respuestas al cuestionario y las notas de las observaciones, las lenguas más representadas en las clases de ELE fueron el español, el inglés y el finés, como era la hipótesis de este trabajo. Las otras lenguas conocidas por los estudiantes se demostraron en menor grado o casi nunca en las clases, aunque los estudiantes las utilizaban fuera del contexto educativo. Por tanto, no se manifestó todo el repertorio lingüístico de los estudiantes en las clases, pero la docente y los estudiantes alternaban mucho entre el uso del español, el inglés y el finés, así que la interacción tampoco fue monolingüe en el aula.

## **5.2 Percepciones en cuanto al translingüismo y al desarrollo de la identidad lingüística**

Para analizar las experiencias de los informantes en cuanto a las prácticas translingüísticas y su aprovechamiento en el desarrollo de la identidad lingüística, en este subcapítulo se analizan las respuestas recibidas en la Sección 3 de los cuestionarios. Como en el capítulo anterior, se

aprovechan las notas de las observaciones para proporcionar una perspectiva complementaria al tema con unos ejemplos concretos sobre las prácticas empleadas.

Primero, se examinan las respuestas a la pregunta 14 del cuestionario de los estudiantes, que consistía en ocho afirmaciones relacionadas con el permiso y la motivación para practicar el translingüismo en el aula. Los estudiantes se posicionaron ante estas afirmaciones mediante una escala Likert, según su grado de acuerdo o desacuerdo.

Antes de profundizar más en las respuestas a la pregunta 14 del Cuestionario A, cabe mencionar que algunos estudiantes eligieron varias opciones en la escala Likert, porque en este tipo de pregunta en el sistema Webropol no se podía delimitar la respuesta a una sola opción. Entonces, en casi todas las afirmaciones, menos la B y la C, se registraron once respuestas en total, a pesar de que había diez encuestados. Todas las respuestas fueron incluidas en el análisis, ya que, por ejemplo, la selección de «No sé» y «De acuerdo» ante una misma afirmación puede reflejar una posición intermedia entre estas dos opciones. Por tanto, no se consideró que la selección de dos respuestas a la vez fuese un motivo para descartar respuestas, ya que servían para describir las prácticas del translingüismo en el aula de acuerdo con las experiencias de los encuestados. En el gráfico de abajo se presenta la distribución de todas las respuestas:

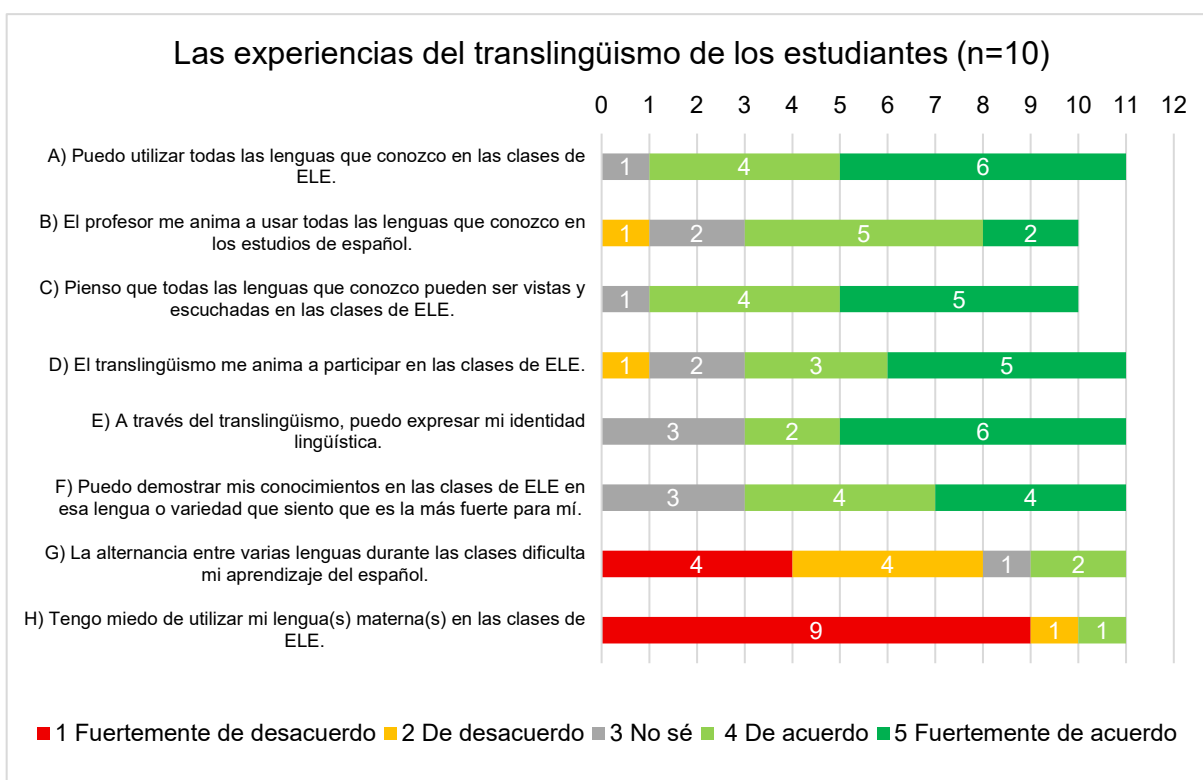


Gráfico 7. Las experiencias de los estudiantes en torno al translingüismo.

Primero se analizan las respuestas a los argumentos A, C, F y H, relacionados con el permiso para translenguar en las clases (Smith et al., 2017, 17; Lehtonen, 2021). Como se ve en el Gráfico 7, cuatro estudiantes (el 40 %) estaban de acuerdo y seis (el 60 %) fuertemente de acuerdo con la afirmación A de que podían utilizar todas las lenguas que conocían en las clases de ELE. Un estudiante eligió la opción «De acuerdo» junto con la opción «Fuertemente de acuerdo», que se puede interpretar como posicionamiento medio entre estas dos opciones.

Del mismo modo como en la primera afirmación, nueve estudiantes (el 90 %) estaban o de acuerdo o fuertemente de acuerdo con la afirmación C, según el Gráfico 7. Entonces, mayoritariamente, las lenguas de los estudiantes podían ser vistas y escuchadas en las clases. Ninguno de los estudiantes seleccionó más de una opción ante esta afirmación, así que el total ( $n=10$ ) de respuestas es la misma que la cantidad de encuestados en el caso de esta afirmación. Tanto en la afirmación A como en la C, un estudiante eligió la opción «No sé», lo que puede indicar varias cosas: posicionamiento medio, confusión de cara a la pregunta o que el respondiente no quiere posicionarse ante dicha afirmación. Por la dificultad de interpretación de cara a esta opción, la selección de «No sé» no se analiza más profundamente.

Los estudiantes afirmaron que podían utilizar su lengua o variedad más fuerte en las clases de ELE, ya que ocho estudiantes (el 80 %) respondieron «De acuerdo» o «Fuertemente de acuerdo» a la afirmación F (Gráfico 7). Ante esta afirmación, un estudiante eligió la opción «No sé» junto con «De acuerdo», lo que puede ser interpretado como percepción más bien positiva que negativa.

Las respuestas ante la afirmación H eran coherentes respecto al permiso al translingüismo en el aula. La mayoría, es decir, nueve estudiantes (el 90 %) indicaron que no tenían miedo de utilizar sus primeras lenguas en las clases de ELE. Un estudiante respondió que estaba tanto de desacuerdo como de acuerdo con esta afirmación, lo que puede indicar que no estaba muy acostumbrado a utilizar su primera lengua en las clases.

Mediante el posicionamiento de los estudiantes ante las afirmaciones B, D, E y G, se puede describir en líneas generales cómo se consiguió animar a los estudiantes a translenguar en las clases de ELE y si los estudiantes podían expresar sus identidades con estas prácticas. Esto, a su vez, puede aumentar la motivación a las prácticas del translingüismo (Ng y Lee, 2019) y da estímulo positivo para las prácticas translingüísticas en el aula (Smith et al., 2017, 17). Como se observa en el Gráfico 7 en el caso de la afirmación B, la mayoría, es decir, siete estudiantes percibieron que la docente los animaba a usar todas las lenguas que conocían en los estudios

de español. Sin embargo, un estudiante indicó que estaba de desacuerdo con dicho argumento y dos estudiantes eligieron la opción «No sé».

Según las respuestas de los estudiantes ante la afirmación D (Gráfico 7), la mayoría pensaba que el translingüismo los animaba a participar en las clases de ELE. Dos estudiantes seleccionaron la opción «No sé», y otro de ellos indicó que estaba también de desacuerdo con la afirmación. En cuanto a la pregunta de si se motivaba a los estudiantes a desarrollar su identidad lingüística mediante las prácticas del translingüismo (la afirmación E en el Gráfico 7), la mayoría (el 80 %) de los estudiantes eligió la opción afirmativa, con seis fuertemente de acuerdo y dos de acuerdo. «No sé» recibió tres menciones en total y un estudiante lo eligió junto con la opción «De acuerdo».

Ahora bien, comparado con las otras afirmaciones, se nota mayor variación entre las respuestas relacionados con la afirmación G. A pesar de esta variación, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes (el 80 %) estaba de desacuerdo con dicho argumento, ya que cuatro estudiantes (el 40 %) estaban de desacuerdo y cuatro (el 40 %) fuertemente de desacuerdo. Un estudiante eligió las opciones «De acuerdo» y «De desacuerdo» a la vez, y un estudiante la opción «De desacuerdo» con «No sé». Cabe mencionar que se excluyó del análisis una respuesta a la afirmación G, ya que un respondiente seleccionó cuatro respuestas ante esta afirmación. En consecuencia, en la afirmación G el total de los respondientes no fue diez, sino nueve.

Para descubrir la opinión de la docente de cara al permiso al translingüismo en sus clases, ella afirmó en la pregunta 13 del Cuestionario B que, en sus clases de ELE, los estudiantes tenían siempre el permiso de utilizar cualquier lengua como apoyo en los estudios. Además, la profesora añadió que los estudiantes podían utilizar los diccionarios de sus propias lenguas en las clases. Las observaciones apoyaban esta afirmación, porque no se observó en ningún momento que la profesora indicara que los estudiantes no pudieran expresarse en una lengua u otra.

Asimismo, la docente contestó que animaba a los estudiantes a utilizar todo su repertorio lingüístico en las clases de ELE (pregunta 15 del Cuestionario B). Especificó que los animaba, por ejemplo, a comparar la gramática y el vocabulario entre los distintos idiomas que conocían.

A partir de estas experiencias de los estudiantes y de la docente, se puede afirmar que en el aula existía un ambiente que permitía el uso de varias lenguas para el aprendizaje. En línea con estos datos, en todas las clases observadas predominaba un ambiente abierto hacia la inclusión de distintos idiomas y sus variedades. Para concretizar esta percepción, en una de las clases observadas, un estudiante comparó la expresión «mi viejo», utilizada para referirse a los padres, a la versión en inglés «my old man» para comparar el vocabulario y la docente elogió al estudiante por hacer esta observación. También, la docente elogió a un estudiante, cuando este comparaba la gramática entre el ruso y el español. En ambas situaciones, la docente reaccionó positivamente porque los estudiantes mostraron capacidad de buscar vínculos entre las lenguas, que demostró concretamente que la docente animaba a los estudiantes a translenguar.

### 5.3 Prácticas concretas en el aula

En este subcapítulo se exponen las prácticas del translingüismo percibidas en el aula de ELE de este caso. Primero, se presentan las prácticas observadas por la investigadora y, después, las respuestas de los informantes a la Sección 3 de los cuestionarios.

Un enfoque de las observaciones fue cómo la docente apoyaba los estudiantes en las prácticas del translingüismo durante las clases (Apéndice 1), pero no se percibió que la docente pidiera, propusiera u ordenara explícitamente que los alumnos utilizaran todo su repertorio lingüístico, por lo que este aspecto no se comenta más detalladamente. Sin embargo, la profesora animaba a los estudiantes a translenguar y desarrollar su identidad lingüística en otras maneras, que se detallan más adelante.

Tabla 3 Los métodos de apoyo al translingüismo que la docente utilizaba en las clases observadas.

El profesor	Número de clases en las que ocurrió
motiva al conocimiento de todas las lenguas	3
motiva al conocimiento de diferentes variedades del inglés/finés/español	3
usa materiales plurilingües	3
compara las lenguas positivamente	3
compara las culturas positivamente	2
propone la colaboración entre los estudiantes	3

Según los datos de la Tabla 3, todos los otros métodos fueron utilizados en todas las tres clases menos la comparación de culturas, que se percibió en dos clases. Al tratar los temas

culturales en clase, no se compararon las culturas, sino se exploró la cultura del mundo hispanohablante por sí sola. Por ejemplo, en una clase observada, vieron el vídeo del «Benito Bowl», la actuación del reguetonero puertorriqueño Bad Bunny en el espectáculo de medio tiempo del Super Bowl LX, y analizaron los símbolos culturales de América Latina representadas en la misma. Al mismo tiempo que los estudiantes analizaban los símbolos del «Benito Bowl», la docente los animó a colaborar en la tarea, lo que también es un método de apoyo para reforzar las identidades lingüísticas, ya que a base de sus propias experiencias lingüísticas y culturales, los estudiantes podían discutir sobre las interpretaciones de los símbolos culturales y compararlas (Lehtonen 2021, 86).

De todos modos, había dos ejemplos de la comparación de culturas que se percibieron en las clases. En el primero, los estudiantes compararon las diferentes costumbres entre los países hispanohablantes y Finlandia en cuanto a los bailes de graduación, conocidos en Estados Unidos como *prom* y en Finlandia como *wanhojen tanssit*. Los estudiantes estaban pensando cómo traducir esta expresión finesa al español, y notaron que las nociones en español e inglés no se referían a un evento completamente igual que en Finlandia. La palabra finesa *wanha* significa en español *viejo*, y se refiere al momento en el que se organiza este evento. Se celebra en el final del penúltimo año de los estudios del bachillerato en Finlandia, el día después de que los estudiantes del último año hayan terminado sus cursos y, en consecuencia, los estudiantes del penúltimo año se convierten en los estudiantes mayores del bachillerato. La profesora juntó las palabras en español y finés, porque no existe un equivalente exacto en español sobre dicho concepto y tradujeron la palabra como *bailes de Wanhat*,

Otro ejemplo de la comparación de culturas ocurrió cuando en el aula se compararon las diferentes maneras de pedir al conductor del autobús que parara en la siguiente parada. La profesora contó que en México se solía exclamar en el autobús que el conductor parara, lo que podría ser incómodo en el contexto finlandés, donde se espera que los pasajeros pulsen el botón «Stop» para bajar y hablen, en general, tranquilamente sin subir la voz en el autobús.

En cada clase observada, la profesora motivó al conocimiento de todas las lenguas (Tabla 3), aunque los contextos donde se percibía variaban. Por ejemplo, dio retroalimentación positiva cuando los estudiantes utilizaban sus primeras lenguas para entender mejor los fenómenos tratados en clase. Cuando un estudiante preguntó cómo decir la palabra inglesa *afterparty* en español, la docente enseñó que se puede decir simplemente *el after*, debido a que es un préstamo conocido popularmente en español.

Asimismo, se puede observar en la Tabla 3 que la profesora animaba a los estudiantes a comparar las lenguas que conocían en todas las clases, lo que motivaba al uso de todo el repertorio lingüístico. Al mismo tiempo, se demostró en las observaciones que los estudiantes sabían en qué contextos era adecuado translenguar y en qué no. Por ejemplo, mientras hacían una tarea de traducción, un estudiante estaba pensando en las soluciones a través de otras lenguas, y murmuró algo en sueco. Su compañero comentó que estaban en una clase de español y no de sueco y la respuesta debe estar en español. Después, ambos estudiantes rieron, así que el tono de la conversación fue alegre y el otro estudiante tampoco estaba regañando a su compañero por utilizar el sueco.

En la situación detallada arriba, se notó que los estudiantes estaban acostumbrados a comparar las lenguas, pero que entendían que la respuesta final en una tarea de traducción al español debía estar en la lengua meta. Algunas críticas de la pedagogía del translingüismo han sido enfocadas al miedo de perder el conocimiento del buen uso de la lengua si se permite el translingüismo (Gilyard, 2016; Smith et al., 2017, 10), pero esto no es cierto. Las otras lenguas se pueden utilizar en el proceso de aprendizaje para adquirir los conocimientos en la lengua meta sin miedo de que se pierda la capacidad de producir la lengua correctamente (Smith et al., 2017, 10).

La visibilidad de distintas variedades del español en las clases también refuerza el translingüismo y el desarrollo de las identidades lingüísticas, ya que permite el uso de las variedades no reconocidas oficialmente como la lengua estándar (Kubota, 2020). En cada clase las distintas variedades del español estaban presentes (Tabla 3), por ejemplo, en forma de música o videos. En los ejercicios orales, la docente aceptó como respuesta correcta sinónimos o quasi-sinónimos de la misma palabra, como en el caso de la palabra *el bachillerato*, donde también fueron aceptadas las opciones *el instituto*, *el insti*, *el colegio* y *la escuela*, utilizadas en distintas partes del mundo hispanohablante. Del mismo modo, tanto el *tuteo* como el *voseo* fueron formas de tratamiento enseñadas en las clases, y no se centró únicamente en la forma de español estándar. Al incluir distintas variedades del español en las clases, la profesora capacitó a los estudiantes a translenguar, ya que aprendían diferentes formas de utilizar la lengua meta. Así, el translingüismo se volvió participativa y no solo una práctica de la docente (Smith et al., 2017, 18).

En cuanto a los materiales plurilingües, se utilizaron en las clases, por ejemplo, las diapositivas y los diccionarios plurilingües. Asimismo, los estudiantes tenían la posibilidad de buscar

información en internet en su propia lengua. La profesora ofrecía las explicaciones de la gramática en finés e inglés en las diapositivas, pero los ejemplos solo se proporcionaron en español, sin traducciones a otras lenguas. Así, los estudiantes podían traducir los enunciados en la lengua que preferían, y la profesora dio la traducción después oralmente en finés y en inglés.

La docente comentó que descubría cuáles son las lenguas que los estudiantes conocían mediante una encuesta al principio de cada nuevo curso con nuevos estudiantes (pregunta 16 del Cuestionario B). Comentó que procuraba tomar en consideración las distintas identidades y los repertorios lingüísticos de los estudiantes con la ayuda de materiales plurilingües: utilizaba diapositivas bilingües finés-inglés al explicar temas gramaticales y ofrecía vocabularios trilingües (español-finés-inglés) a los estudiantes para estudiar el léxico (pregunta 17 del Cuestionario B). En el caso de si la docente no conocía las lenguas más fuertes de algún estudiante, señaló que animaba a él a utilizar los diccionarios y siempre recurrir a ellos si las traducciones proporcionadas en las clases no aclaraban algún fenómeno suficientemente bien. La docente comentó también que se preparaba para hablar de todas las culturas y no solo sobre las de Finlandia o del mundo hispanohablante para tomar en consideración los diferentes orígenes de los estudiantes al hablar de temas culturales durante las clases (pregunta 18 del Cuestionario B). Asimismo, añadió que comparaban las diferentes lenguas juntos con toda la clase, para que los estudiantes pudieran compartir sus propias experiencias. Esta es una práctica recomendada también por Lehtonen (2021, 86).

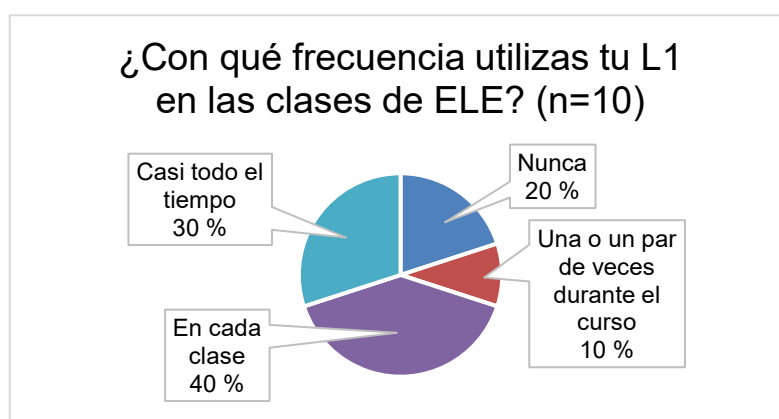


Gráfico 8. La frecuencia con la que los estudiantes utilizaban su primera lengua durante las clases de ELE.

En cuanto a la frecuencia con la que los estudiantes utilizaban sus primeras lenguas en las clases de ELE según su propio punto de vista (pregunta 15 del Cuestionario A), se puede observar en el Gráfico 8 que cuatro estudiantes (el 40 %) señalaron que utilizaban su primera

lengua en cada clase de ELE y tres estudiantes (el 30 %) casi todo el tiempo. Dos estudiantes (el 20 %) indicaron que nunca utilizaban sus primera lenguas en las clases. Otro de ellos especificó que nunca había utilizado el urdu en las clases pero que utilizaba allí su otra primera lengua, el inglés. Un estudiante (el 10 %) contestó que utilizaba su primera lengua esporádicamente, una o un par de veces durante todo el curso.

Ya que en total el 70 % de los estudiantes utilizaban sus primeras lenguas en cada clase o casi todo el tiempo, se puede afirmar que las primeras lenguas de la mayoría de los estudiantes estaban representadas en las clases. Sin embargo, el 30 % utilizaba su primera lengua solo un par de veces al curso o, incluso, nunca, lo que sugiere que algunas primeras lenguas no se manifestaban casi nunca en las clases. Según estos datos y las respuestas presentadas en el apartado 5.1, se puede deducir que las primeras lenguas más representadas eran el inglés y el finés.

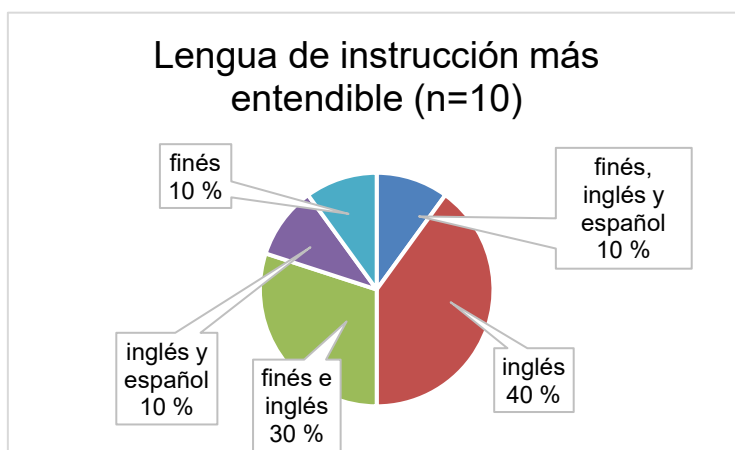


Gráfico 9. Lengua de instrucción más entendibles según los estudiantes.

Como se observa en el Gráfico 9, cuatro estudiantes (el 40 %) indicaron en la pregunta 17 del Cuestionario A que entendían los contenidos enseñados de mejor manera cuando estaban introducidos en inglés. Tres estudiantes (el 30 %) señalaron que preferían una combinación de finés e inglés. Dos estudiantes (el 20 %) mencionaron que también el español funciona como lengua de instrucción: uno de ellos lo combinaba con el inglés y el otro con el inglés y el finés. Solo un estudiante (el 10 %) indicó que entendía la enseñanza mejor cuando se impartía en finés. Nadie eligió únicamente el español como la lengua de enseñanza preferida, ni tampoco añadieron otras lenguas. Entonces, el inglés y el finés eran las lenguas de instrucción más preferidas entre los estudiantes.

Se preguntó a la docente si translenguaba conscientemente durante las clases, y respondió que translenguaba constantemente mientras enseñaba (pregunta 19 del Cuestionario B). Procuraba dar las instrucciones solo en español, pero cuando había tareas más complejas, también traducía las instrucciones al inglés y/o al finés. Especificó que si un estudiante respondía o preguntaba algo en finés, ella traducía lo dicho en inglés para que todos tuvieran la oportunidad de entender toda la comunicación en las clases. Por ejemplo, después de dar las instrucciones en español en una de las clases observadas, la profesora preguntó «¿Entendieron?» y un estudiante respondió en finés y contó qué se debía hacer. Después, la profesora explicó el ejercicio con más detalle en finés y tradujo lo mismo en inglés.

Sin embargo, se percibió en las observaciones que la profesora no siempre traducía los contenidos del inglés al finés. Supuestamente esto se debe a que todos los estudiantes tenían un nivel alto de competencia en inglés (véase el Gráfico 2) y, por tanto, se podía suponer que todos los estudiantes entendían las instrucciones en dicha lengua. En contraste, la media del nivel de finés de los estudiantes no era tan alto, por lo que era necesario traducir al inglés los aspectos comentados en finés, como la docente también detalló en su respuesta a la pregunta 19.

Por añadidura, se notó en las observaciones que al elogiar a los estudiantes, la docente utilizaba expresiones en español, aunque el resto de la conversación hubiese sido en inglés o finés. Por ejemplo, cuando la profesora preguntó «¿Qué es *aprender*?» y un estudiante respondió «to learn» en inglés, la profesora respondió «To learn, ¡excelente!». Así, aunque repitió la respuesta del estudiante en inglés, seguía utilizando el español como la lengua de la conversación y aprovechaba el translingüismo.

Entonces, la profesora translenguaba, sobre todo, a la hora de dar las instrucciones a las actividades, al traducir los contenidos y cuando elogiaba a los estudiantes. Por otro lado, se demuestran los contextos donde los estudiantes translenguaban en la siguiente página en el Gráfico 11. Se resumieron las afirmaciones para el gráfico, pero se encuentran en su totalidad en el Apéndice 1 (pregunta 18 del Cuestionario A).

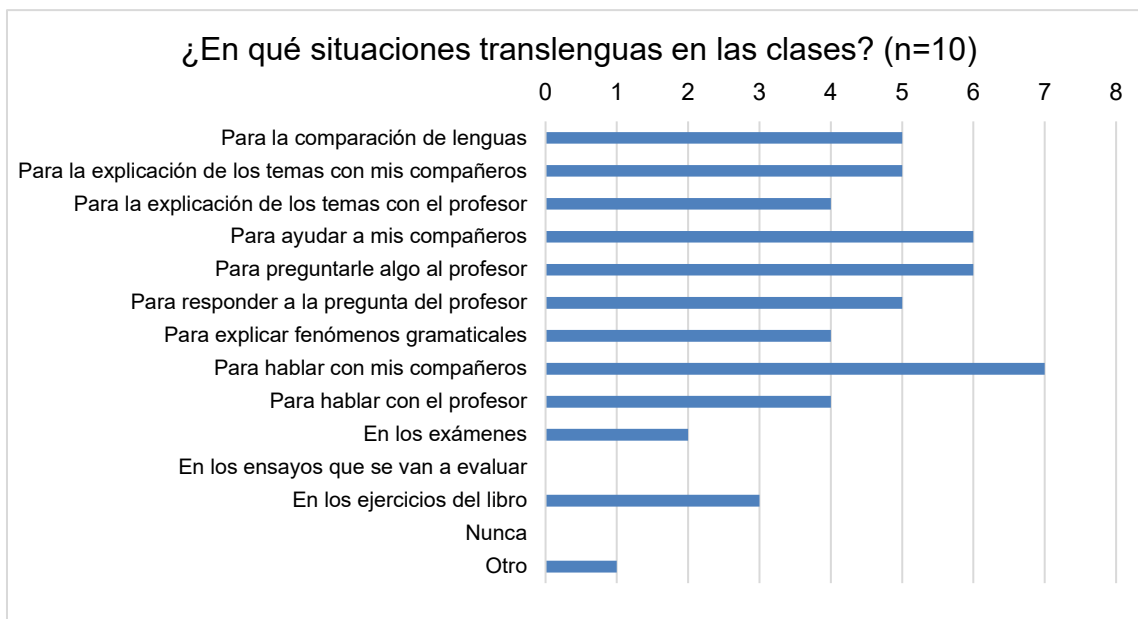


Gráfico 10. Las situaciones donde los estudiantes indicaron que translenguaban.

Como se ve en el Gráfico 10, los estudiantes translenguaban, ante todo, en sus conversaciones entre sí, ya que siete estudiantes eligieron esta opción. El estudiante que eligió la opción «Otro» especificó que translenguaba en conversaciones cortas y esporádicas. Seis estudiantes mencionaron que translenguaban al ayudar a sus compañeros y al preguntarle algo a la profesora. Por ejemplo, durante las observaciones, cuando estudiaban el uso del subjuntivo, un estudiante no entendió por completo lo que había explicado la profesora en inglés. Entonces, su compañero le ayudó y tradujo lo dicho al finés, explicándole la teoría de una manera en la que la entendiera mejor.

Además, se observa en el Gráfico 10 que la mitad de los estudiantes translenguaban al comparar las lenguas. Ellos especificaron que las lenguas comparadas suelen ser el español, el finés, el inglés y el ruso. Asimismo, cinco estudiantes translenguaban para explicar los temas con sus compañeros y para responder a las preguntas de la profesora, y cuatro estudiantes translenguaban al explicar los contenidos gramaticales, sin especificar a quién los explicaban. Aunque cinco estudiantes indicaron que translenguaban al responder a la profesora, la cantidad redujo a cuatro en el contexto donde los estudiantes explicaban los temas de la clase o hablaban con la profesora sobre los asuntos no relacionados con la clase.

Según el Gráfico 10, la mayoría de las opciones fueron elegidas al menos una vez, pero ninguna de las opciones fue seleccionada por todos los estudiantes. Solamente las opciones «Nunca» y «En los ensayos evaluables» quedaron sin menciones, lo que sugiere que los

estudiantes no solían translenguar en sus ensayos, aunque lo hacían en otros contextos. Dos estudiantes, sin embargo, indicaron que translenguaban en los exámenes, a pesar de ser evaluados.

Solo tres estudiantes señalaron que translenguaban en los ejercicios del libro. Entonces, parece que los estudiantes translenguaban, sobre todo, en la lengua hablada, y en menor grado en las tareas escritas, porque las menciones se reducían en los casos de los ejercicios del libro, los exámenes y bajaban hasta cero en el caso de los ensayos evaluables. Del mismo modo, en el apartado 5.1 se observó que los estudiantes percibían la lengua española mayoritariamente en modo escrito en las clases y el español era también la lengua en la que más escribían. Por tanto, es lógico que señalaran que no translenguaban en los textos escritos.

La profesora comentó que, desde su punto de vista, los estudiantes translenguaban en todos los contextos mencionados menos en los ensayos evaluables y en los ejercicios del libro (pregunta 20 del Cuestionario B), lo que está en línea con las respuestas de los estudiantes. Especificó que cuando los estudiantes comparaban las lenguas entre sí, se trataban de lenguas que la docente no conocía. Por tanto, en las clases se podía utilizar también las lenguas que la docente no dominaba.

#### **5.4 Ventajas y desventajas del translingüismo según los informantes**

Los comentarios de los informantes sobre las ventajas y desventajas del translingüismo se concentraron en los aspectos positivos. Entre las ventajas que mencionaron los estudiantes (pregunta 19 del Cuestionario A), se destacó que el inglés ayudaba a aprender el vocabulario, ya que muchas veces existen coincidencias entre este idioma y el español. Asimismo, los estudiantes destacaron que comparaban algunos temas gramaticales del español también al finés y no solo al inglés, pero no especificaron cuáles eran estos temas. Los estudiantes comentaron que los ejemplos de otros idiomas ayudaban a entender los fenómenos del español que no existían en las lenguas de instrucción. El uso de varios idiomas en la enseñanza, especialmente en la gramática, facilitaba la comprensión de los temas. Según los estudiantes, si las explicaciones solo se ofrecieran en español, serían más difíciles de entender, y explicaron que era útil crear vínculos entre sus primeras lenguas y la lengua meta para entender mejor los contenidos. Además, los estudiantes comentaron que las prácticas del translingüismo mejoraban la comunicación en las clases, pero no se detalló cómo.

Los estudiantes también reconocieron que en ocasiones confundían las lenguas entre sí (pregunta 20 del Cuestionario A). Otro desafío mencionado fue que todos los estudiantes no tenían el mismo nivel en las lenguas que se utilizaban junto al español, lo que causó que todos no entendían los contenidos igualmente sin traducciones. A veces, les resultaba difícil entender la gramática si la enseñanza se realizaba mayoritariamente en inglés. Además, un estudiante comentó que le aburría escuchar los contenidos dos veces, primero en finés y después en inglés, porque ya entendía el mensaje con una de estas lenguas.

Un estudiante comentó que se sentía demasiado cómodo hablando inglés en las clases, lo que disminuía el uso del español y su seguridad en sí mismo al hablar la lengua meta. En este sentido, el translingüismo no alcanzó sus objetivos. Terminó fortaleciendo el inglés, la lengua mayoritaria, y disminuyendo la autoconfianza del estudiante al utilizar la lengua que todavía no conocía en alto nivel.

En cuanto al apoyo que el entorno de translingüismo proporcionaba en el desarrollo de la identidad lingüística de los estudiantes, la docente comentó que el entorno plurilingüe desafiaba a los estudiantes a aprovechar lo aprendido más ampliamente y mejorar sus competencias metalingüísticas cuando notaron diferencias o similitudes entre las lenguas (pregunta 21 del Cuestionario B). En general, la docente comentó lo siguiente sobre las ventajas del translingüismo en los estudios (pregunta 22 del Cuestionario B):

En mi opinión, el inglés sirve de gran apoyo para estudiar el vocabulario del español, porque hay muchas similitudes entre las lenguas. Por otro lado, saber finés apoya a comprender la conjugación de los verbos en español, ya que en inglés no hay tanta conjugación.<sup>6</sup>

Efectivamente, como los estudiantes, también la docente indicó que el inglés ayuda a memorizar el vocabulario. Además, la docente comentó que la conjugación verbal según la persona es más fácil de entender con la ayuda del finés, ya que en esta lengua existe un sistema similar de conjugación. Por otra parte, la docente contó como desventaja de las prácticas del translingüismo que a veces los estudiantes podían confundir los idiomas que conocían (pregunta 23 del Cuestionario B). A pesar de ello, afirmó que las ventajas superaban los desafíos.

---

<sup>6</sup> La traducción es de la autora. La versión original en finés: «Mielestäni englanti tukee erittäin hyvin espanjan sanaston opiskelua, koska kielissä on paljon yhtäläisyyksiä. Suomen kielen osaaminen taas tukee espanjan verbi-taivutusten hahmottamista, koska englannissa taivutuksia ei ole yhtä paljon.»

## 5.5 Resultados

A pesar de que los informantes de este estudio sabían 16 lenguas en total, en las clases de ELE predominaban el español, el inglés y el finés. En las clases de otras asignaturas, los estudiantes señalaron que las lenguas más concurrentes eran el inglés y el finés, conforme a los programas educativos. Adicionalmente, un estudiante comentó que en las clases de sueco también se destacaba el sueco.

Las prácticas del translingüismo se centraban, sobre todo, en la alternancia entre el español, el inglés y el finés. No obstante, la docente comentó que utilizaba también francés y portugués en las clases del español. Esto se puede deber a la familiaridad entre estas lenguas, ya que la docente no mencionó que las utilice de forma significativa en las clases de inglés, la otra asignatura que enseñaba. Por tanto, las lenguas institucionales permanecían predominantes en el habla académica, aunque los participantes conocían también otras lenguas en alto nivel de competencia, tal como se ha mostrado también en el trabajo de Becker (2021).

En cuanto al uso del español en las clases, los estudiantes lo utilizaban más en forma escrita que oral, lo que reflejaba las posibles dificultades de los estudiantes al expresarse oralmente en la lengua meta. En efecto, el uso del español en las conversaciones espontáneas puede resultar difícil, sobre todo, para estudiantes con un nivel de competencia básico o inferior (Yuvayapan, 2019). Por otro lado, un estudiante señaló que estaba tan acostumbrado al uso del inglés que esto reducía el uso del español en las clases.

En las observaciones, se reconocían prácticas que permitían, motivaban y capacitaban al uso del translingüismo que, según Smith et al. (2017, 17), son pasos fundamentales para implementar esta pedagogía. Según las respuestas de los estudiantes de cara a las afirmaciones sobre el permiso al translingüismo (pregunta 14 de Cuestionario A), en el aula existía un ambiente donde todas las lenguas tenían el permiso de ser vistas y escuchadas durante las clases. La mayoría de los estudiantes señalaron que podían expresarse en las clases en su lengua más fuerte, y no indicaron que tuvieran miedo de utilizar sus primeras lenguas durante las clases. De la misma manera, la profesora afirmó que, en las clases, los estudiantes tenían siempre el permiso a recurrir a todo el repertorio lingüístico que tenían a su disposición para aprender español.

La mayoría de los estudiantes afirmaron que la profesora los animaba al translingüismo, que fue también comprobado por la observadora y la profesora. Así, la docente visibilizó las

prácticas del translingüismo en el aula y destacó que en el aprendizaje estaba permitido utilizar lenguas de apoyo. Aunque la observadora no mencionó que la profesora solicitara explícitamente que los estudiantes translenguaran, motivaba a esta práctica de varias otras maneras, y ofrecía recursos para que el translingüismo fuera una posible herramienta en el aprendizaje, lo que funcionó como capacitación a estas prácticas (Smith et al., 2017, 17). En las clases, se utilizaban materiales plurilingües, se comparaban lenguas y culturas, se aprovechaba la rica variación de la lengua española y los estudiantes tenían la posibilidad de colaborar y ayudarse entre sí y compartir su pericia, así como buscar información en sus propias lenguas. Estas prácticas fueron mencionadas también en otros estudios sobre el translingüismo y cómo se implementa en el aula de distintas asignaturas (Otheguy et al., 2015; Smith et al., 2017; Yuvayapan, 2019; Lehtonen, 2021).

Según las respuestas de la docente y las observaciones, la docente translenguaba, sobre todo, para dar instrucciones a las actividades, traducir los contenidos y para elogiar a los estudiantes. Las respuestas de los estudiantes y la docente demostraron que los estudiantes translenguaban en diferentes contextos, entre los cuales se destacaron las conversaciones con los compañeros de clase y las preguntas dirigidas a la profesora.

En cuanto al desarrollo de la identidad lingüística a través del translingüismo, la mayoría de los estudiantes opinaron que el translingüismo les permitía expresar su identidad en las clases, como argumentan también Ng y Lee (2019). Al mismo tiempo, los estudiantes percibían que la comunicación dentro del aula mejoraba, porque las prácticas del translingüismo facilitaban el entendimiento de las conversaciones en la clase, como señalaron los estudiantes de inglés en el trabajo de Leonet et al. (2020). Según Otheguy et al. (2015), las prácticas del translingüismo pueden ayudar en los procesos de revitalización y conservación de las lenguas minoritarias, así como para mejorar la igualdad en el aula. Como consecuencia, los estudiantes con distintas identidades pueden animarse a compartir sus experiencias lingüísticas y culturales (García, 2009, 36).

Los estudiantes opinaron que el translingüismo tenía impacto positivo en su participación en las clases, como también se demostró en el estudio de Yuvayapan (2019). La mayoría de los estudiantes estaban de desacuerdo con la afirmación de que el translingüismo dificulte el aprendizaje, aunque reconocieron que a veces las lenguas podían confundirse. Los estudiantes consideraban útil aprender español a través de varias lenguas, como señalaron también Leonet et al. (2020, 56), ya que esto permitía la comparación entre las lenguas. Por otro lado, los

estudiantes comentaron que utilizar únicamente el español en las clases podía causar también problemas en la comprensión de los contenidos.

La profesora percibía que el translingüismo ayudaba a los estudiantes a mejorar sus capacidades metalingüísticas, lo que contribuye al desarrollo de la identidad lingüística y es uno de los objetivos del LOPS (Opetushallitus, 2019a, 221). Asimismo, García y Wei (2013) señalaron que las prácticas del translingüismo contribuyen al desarrollo de la metacognición, es decir, la capacidad de los hablantes de reflexionar sus propios conocimientos. Esto les ayuda a analizar su propio repertorio lingüístico y mejora la conciencia lingüística.

## 6 Discusión y conclusiones

La implementación de nuevas pedagogías que fomentan el aprendizaje de todos los alumnos con distintos conocimientos lingüísticos es necesaria en el mundo global de hoy, ya que no se puede suponer que todo el alumnado tenga un dominio igual de las lenguas de instrucción. Los hallazgos principales de esta investigación se concentraron en identificar prácticas concretas de la pedagogía del translingüismo que los docentes pueden utilizar en las clases de ELE para aprovechar todo el repertorio lingüístico de los estudiantes y para desarrollar sus identidades lingüísticas.

Se buscaron respuestas a las preguntas de investigación a través de la observación de cuatro clases de ELE en un bachillerato finlandés. La primera clase funcionó como piloto para comprobar el funcionamiento de los métodos de observación, y las tres últimas aportaron los datos analizados. Después de la última observación, se administraron los cuestionarios para el alumnado y la docente.

Para responder a la primera pregunta de investigación sobre cómo se aprovecha el repertorio lingüístico de los estudiantes con las prácticas del translingüismo, el análisis partía de las lenguas conocidas y los contextos donde los estudiantes y la docente las usaban. Las respuestas a los cuestionarios demostraron que el repertorio lingüístico del aula fue amplio, puesto que los informantes conocían 16 lenguas en total. Sin embargo, no se empleó el repertorio completamente durante las clases de ELE. Según las respuestas a los cuestionarios y las observaciones de las clases, las lenguas predominantes en las clases fueron el inglés, el finés y el español, tal como se esperaba. No obstante, había también ejemplos de situaciones donde los estudiantes comparaban otras lenguas que conocían con el español, lo que es considerado una práctica útil para reforzar las identidades lingüísticas y para compartir las experiencias personales de los estudiantes durante las clases (Smith et al., 2017; Ng y Lee, 2019; Lehtonen, 2021).

Aunque los docentes prefieran utilizar la lengua meta para impartir las clases o no conozcan las lenguas de los estudiantes, pueden animar a los alumnos a aprovechar todo su repertorio lingüístico en el proceso de aprendizaje (McMillan y Rivers, 2011, 258). Saber aprovechar los conocimientos en varias lenguas es parte del desarrollo de la competencia plurilingüe, que también se destaca en los objetivos del LOPS (Opetushallitus 2019a, 221). Por tanto, se debería recalcar durante las clases de ELE la importancia de saber transmitir los mensajes en los discursos plurilingües, porque no siempre existe una lengua en común entre los interlocutores.

En el aula estudiada, se permitía, motivaba y capacitaba al uso del translingüismo. Estos tres principios son primordiales para practicar el translingüismo en el aula (Smith et al., 2017, 17). Tanto los estudiantes como la docente afirmaron que en las clases estaba permitido utilizar todo el repertorio lingüístico, y esto se concretizó, sobre todo, a través de cómo la docente motivaba a los estudiantes a aprovechar todo su repertorio lingüístico. Prácticas que posibilitaban esto fueron, por ejemplo, el uso de los materiales plurilingües, la comparación positiva de los idiomas, el aprovechamiento de la rica variación dentro de la lengua española y que los estudiantes podían siempre ayudarse entre sí y colaborar. La profesora procuraba maximizar el uso del español mientras impartía las clases, y los estudiantes podían preguntar por aclaraciones o responder a las preguntas en español o en alguna otra lengua, o con una mezcla de estas. Además, cuando los estudiantes hablaban español, podían utilizar la variedad del español que mejor conocían, sin la necesidad de priorizar la variedad estándar.

Respecto a la segunda pregunta de cómo se aprovechan las prácticas del translingüismo para el desarrollo de la identidad lingüística, las prácticas concretas de la docente se concentraron, sobre todo, en crear un ambiente que permitía el uso de cualquier lengua y, así, respetaba también todas las identidades. Este ambiente, según los estudios anteriores, refuerza el autoestima de los estudiantes, hace que se perciben como seres completos, y, al mismo tiempo, se convierte toda la enseñanza más inclusiva (Krause-Lemke y Unamuno, 2016, 1534; Smith et al. 2017, 9; Lehtonen, 2021, 86). La docente comentó que el desarrollo de las identidades lingüísticas de los estudiantes se manifestaba especialmente con la mejora en sus capacidades metalingüísticas, demostrado también por García y Wei (2013). Al comparar las lenguas, los estudiantes conectaban lo aprendido con los conocimientos previos que tenían y relacionaban sus lenguas entre sí.

Puesto que la primera lengua y el prestigio que esta recibe tienen un impacto significativo en el desarrollo de la identidad lingüística (Irizarry, 2011; Becker, 2021), en el presente trabajo se prestaba especial atención al uso de las primeras lenguas de los estudiantes durante las clases de ELE. La mayoría de los estudiantes afirmaron que podían utilizar sus primeras lenguas en las clases si lo deseaban, pero su uso fue más común entre los estudiantes que hablaban las lenguas de instrucción como primera lengua.

La tercera pregunta de investigación trataba de la influencia que las prácticas del translingüismo tienen en los estudios del español según las experiencias de los informantes. Varias ventajas listadas en los estudios anteriores fueron mencionadas también en las respuestas de

los estudiantes: consideraron el uso de varias lenguas útil, ya que posibilitaba la comparación entre las lenguas (Leonet et al., 2020). Además, las prácticas del translingüismo hacían la comunicación más fluida en todo el aula, y animaban a los estudiantes a participar en las actividades de las clases (Biel, 2012, 99; Yuvayapan, 2019; Leonet et al., 2020). Desde el punto de vista de la docente, el translingüismo apoyaba a los estudiantes en el aprendizaje del vocabulario y la gramática del español (McMillan y Rivers, 2011), cuando se podían comparar con otras lenguas conocidas por los estudiantes.

En cuanto a las desventajas de estas prácticas, un estudiante reconocía que la acomodación al uso del inglés o del finés en la lengua hablada podía disminuir la motivación de los estudiantes a utilizar lenguas que no dominaban en alto nivel, lo que es contradictorio al objetivo del translingüismo de fomentar la autoconfianza de los estudiantes para hablar todas las lenguas que conocen independientemente de su nivel de competencia (Smith et al., 2017; Asensio Ferreira, 2023). Asimismo, tanto los estudiantes como la docente comentaron que a veces se podían confundir las lenguas entre sí, pero nadie mencionó que las prácticas del translingüismo podrían obstruir el aprendizaje de la lengua, lo que es una presuposición común sobre el translingüismo (Gilyard, 2016; Smith et al., 2017, 10). En cambio, según las respuestas de los estudiantes y la docente, las prácticas del translingüismo ayudaban a comprender, sobre todo, los temas de la gramática y a memorizar el vocabulario. De todos modos, estudios más avanzados sobre la implementación sistemática de estas prácticas serían necesarios para entender su verdadera influencia en el aprendizaje del español.

En general, según las prácticas observadas y las respuestas a los cuestionarios, parecía que las prácticas del translingüismo se manifestaban, sobre todo, en la lengua hablada cuando se traducían y comparaban las lenguas o cuando se conversaba libremente en el aula. Cuando los estudiantes no sabían cómo traducir algún término precisamente, la profesora animó a ellos a utilizar las palabras de las lenguas de origen, como en el caso de *bailes de Wanhat* o *el after*. Sería interesante investigar cómo los estudiantes traducen los conceptos culturalmente específicos en textos escritos cuando se evalúan, y cómo los traducen en textos que no se evalúan.

Lehtonen (2021) argumentó que el translingüismo debería ser parte de diferentes fases del aprendizaje, pero su funcionamiento en las tareas escritas y exámenes en un aula de ELE parece complicado según los resultados de este estudio, ya que pocos estudiantes indicaron que translenguaran en los ejercicios del libro o en los exámenes, aunque en la lengua hablada estas prácticas eran comunes. El uso relativamente escaso del translingüismo en los ejercicios

escritos puede ser causa de las exigencias de los estudios de ELE: aunque se puede utilizar el translingüismo para reforzar el aprendizaje, el objetivo de los estudios es aprender a utilizar el español, por lo que no es provechoso translenguar en todos los contextos en las clases (Salo, 2025, 120). Además, puede ser que los libros de español utilizados no sean aptos para aprovechar varias lenguas (aparte del español, inglés y finés) en el aprendizaje. Para posibilitar el translingüismo en estos contextos, la elaboración de materiales didácticos de ELE especializados en esta pedagogía sería necesaria, como han afirmado Lehtonen (2021) y Kubota (2020, 315).

Al final, conviene evaluar también la coherencia, la precisión y la fiabilidad de los resultados, ya que se trata de un estudio de caso (Cohen et al., 2018, 644; Gitomer, 2025). El nivel de coherencia de los datos analizados y los resultados fue convincente, puesto que no se notaban discrepancias significativas entre las respuestas de los estudiantes y la docente, y las observaciones de la investigadora estaban en línea con las percepciones de los encuestados.

En cuanto a la precisión de los resultados, se puede afirmar que se obtuvo información detallada debido a la extensión de los cuestionarios, los cuales funcionaron adecuadamente, sobre todo, con los estudiantes: con varios encuestados fue más práctico utilizar los cuestionarios que realizar entrevistas individuales. No obstante, en el caso de la profesora, la entrevista habría sido una opción adecuada para recibir información más precisa. Se planteó esta opción al diseñar los métodos de recopilación de datos, pero debido a la incompatibilidad de los horarios, fue más conveniente entregarle el cuestionario a la docente. Este procedimiento le permitió responder a las preguntas en un momento que mejor le conviniera, sin interrupciones ni la posible influencia del entrevistador en las respuestas.

Cuando se utiliza la observación como un método de recogida de datos, la fiabilidad y la precisión de los resultados suelen ser moderadas, ya que los datos dependen de las percepciones del observador (Gitomer, 2025). Por esta razón, en este estudio se aprovecharon los cuestionarios junto con las observaciones. Evidentemente, las grabaciones y las transcripciones de las interacciones en el aula ayudarían a comprobar los datos observados. Los ejemplos de las conversaciones con transcripciones podrían también aportar un análisis más concreto y profundo de los fenómenos.

Los resultados de este trabajo no se pueden generalizar, ya que la cantidad de informantes y el corpus fue limitada. La fiabilidad de los resultados podría mejorarse con una cantidad superior de observadores e informantes y con más clases observadas. Asimismo, debido a que los

participantes sabían el tema de la investigación antes de empezar las observaciones, es posible que la profesora haya modificado su comportamiento al conocer el título, lo que podría afectar la fiabilidad de los datos. No obstante, para llevar a cabo las observaciones, fue necesario informar previamente a los participantes sobre el tema y los propósitos de la investigación.

Para garantizar la fiabilidad de los datos, fue primordial asegurar la claridad de las preguntas y las respuestas en el cuestionario. En este aspecto, se dificultó la interpretación fiable de algunas respuestas del cuestionario, ya que la escala Likert permitía la selección de varias opciones en la plataforma donde se administraron los cuestionarios. De todos modos, como este estudio no buscaba información cuantitativa, estas respuestas pudieron aprovecharse en la descripción de las prácticas del translingüismo en el aula.

Desde la perspectiva del LOPS, ni la postura basada exclusivamente en prácticas del translingüismo ni el enfoque estrictamente monolingüe, enfocado únicamente en el uso de la lengua meta, parecen adecuados en la enseñanza de ELE. Más bien, se debería aplicar una pedagogía donde existe un equilibrio entre ambas estrategias, ya que los estudiantes del bachillerato finlandés deben desarrollar su capacidad plurilingüe y ampliar su repertorio lingüístico a través del aprendizaje del español (Opetushallitus, 2019a, 233). No obstante, la aplicación del translingüismo ayuda a alcanzar los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras del LOPS para desarrollar la identidad plurilingüe (Opetushallitus, 2019a, 221): el translingüismo destaca la unicidad del individuo y proporciona una oportunidad para aprovechar cualquier tipo de conocimiento. Asimismo, los estudiantes pueden definir por sí mismos su identidad y relación con las lenguas (Lehtonen, 2021), lo que refuerza el desarrollo de la identidad lingüística (Ng y Lee, 2019; Salo, 2025, 120).

Las experiencias de los informantes y las observaciones ayudaron a identificar prácticas concretas para implementar la pedagogía del translingüismo en las aulas de ELE. En el contexto de Finlandia, las prácticas pueden aplicarse tanto para alcanzar los objetivos curriculares del bachillerato como de la educación básica, ya que en ambos contextos se destaca el desarrollo de la competencia y la identidad plurilingües (Opetushallitus, 2014, 179; Opetushallitus, 2019a, 42; Opetushallitus, 2019b, 29). Las prácticas presentadas en la Tabla 4 procuran maximizar el uso de la lengua meta en el aula, pero a la vez animar a los estudiantes a respetar y a aprovechar todo su repertorio lingüístico.

Tabla 4. Lista de consejos para implementar las prácticas del translingüismo en el aula de ELE.

<b>CONSEJOS PARA IMPLEMENTAR EL TRANSLINGÜISMO EN EL AULA DE ELE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir el uso de distintas lenguas en las clases.</li> <li>• Maximizar el uso del español sin excluir otras lenguas: animar a los estudiantes a translenguar en situaciones donde no saben expresarse en español.</li> <li>• Utilizar materiales plurilingües.</li> <li>• Aprovechar la riqueza de las diferentes variedades del español, sin priorizar la variedad estándar.</li> <li>• Recibir abiertamente las perspectivas de diferentes lenguas y culturas.</li> <li>• Promover la colaboración entre los estudiantes para el aprendizaje del español y la comprensión de los contenidos enseñados.</li> <li>• Animar a los estudiantes a compartir sus percepciones sobre las relaciones entre sus lenguas y el español.</li> </ul>

Este estudio deja un hueco para investigaciones más avanzadas sobre el tema, sobre todo con respecto a la influencia real de la pedagogía del translingüismo en el aprendizaje del español. Puesto que las prácticas de translingüismo fueron constantes en el aula que se investigó en este estudio, sería interesante examinar cómo son las actitudes del profesorado y del alumnado de las aulas monolingües ante el translingüismo o, por ejemplo, el uso del *spanglish* o del *finenglish* en las clases. Asimismo, esta pedagogía podría tener una influencia en cómo se perciben los docentes no nativos de lenguas extranjeras: su experiencia personal en cuanto al aprendizaje de lenguas y su competencia plurilingüe se consideran en el enfoque del translingüismo como recursos pedagógicos de gran valor.

En fin, el translingüismo trae unas herramientas útiles para tratar el plurilingüismo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Las prácticas del translingüismo concretizan el uso del repertorio lingüístico como un conjunto, en el que los límites entre las lenguas se vuelven más borrosos y permeables (Kubota, 2020, 306). En las aulas de español como lengua extranjera se reconoce, a través de las prácticas de translingüismo, la variación lingüística que existe en las lenguas, y que no es necesario hablar un español perfecto (o estándar) para participar en una conversación en el contexto hispanohablante.

## Bibliografía

- Asensio Ferreiro, M. D. (2023). Translingüismo pedagógico en el aula de lengua extranjera (LE) – Un nuevo enfoque para la adquisición de la competencia multilingüe. *Lingue e Linguaggi*, 56, 19–36.
- Bachillerato Internacional. (2026). *El currículo del PD*. <https://ibo.org/es/programmes/diploma-programme/curriculum/>, consultado el 12 de mayo de 2026.
- Becker, A. (2021) ‘I’m Always in This Conflict’ - Students’ Struggle of Plurilingual Identity Expression, Linguistic Insecurity, and Assimilation in Switzerland’s Higher Education. *European education*, 53(1), 15–30.
- Biel, L. A. (2012). ¡SOS! Estudiantes plurilingües en mi aula. Herramientas básicas para crear un contexto plurilingüe y pluricultural en la clase de ELE. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* / coord. por Sara Borrell; Beatriz Blecua Falgueras (ed. lit.), Berta Crous (ed. lit.), Fermín Sierra (ed. lit.), 2013, 91–100.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8ª ed. Londres; Nueva York: Routledge.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (MCER). Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr), consultado el 12 de mayo de 2026.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2020). Dialogue/Response – Engaging translanguaging pedagogies in language classrooms. En S. M. C. Lau, y S. Van Viegen (eds.) *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education*. 1ª ed., 42, 205–212. Cham: Springer Nature.
- Edwards, J. (2009). *Language and Identity: An introduction*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, Mass: Blackwell.

- García, O. (2013). El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. En D. Dumitrescu & G. Piña-Rosales (eds.), *El español en los Estados Unidos: El pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*, 353–373. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- García, O., y Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (L. Wei, Ed.; 1ª ed.). Springer Nature.
- Gilyard, K. (2016). The Rhetoric of Translingualism. *College English*, 78(3), 284–289.
- Gitomer, D. (2025). Methods for Observing Classroom Interactions. En R. Coe et al. (eds.) *Research Methods and Methodologies in Education*. 4ª ed. Londres: SAGE Publications, Ltd. Reino Unido.
- Irizarry, J. (2011). Buscando la Libertad: Latino Youths in Search of Freedom in School. *Democracy & education*, 19(1).
- Krause Lemke, C. y Unamuno, V. (2016). Prácticas plurilingües para enseñar y aprender español en contextos migrantes e indígenas. *Domínios de lingu@gem*, 10(4), 1520–1538.
- Kubota, R. (2020). Promoting and Problematizing Multi/Plural Approaches in Language Pedagogy. En S. M. C. Lau, y S. Van Viegen (eds.) *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education*. 1ª ed. 42, 303–321. Cham: Springer Nature.
- Kääntä, L., Kangasvieri, T. y Ranta-Ylitalo, L. (2020). Kielitietoisien kieltenopetuksen äärellä – IKI-hankkeen satoa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoisien-kielten-opetuksen-aarella-iki-hankkeen-satoa>, consultado el 12 de mayo de 2026.
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. En M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (eds.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, (13). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90.
- Lehtonen, H. Ahlholm, M., Suuriniemi, S.-M. y Tiermas, A. (2023). Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. En A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (eds.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa –Language education engaging in change*. AFinLA-teema, (16), 180–201.
- Leonet, O., Cenoz, J., y Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41–59.

- Lewis, G., Jones, B., y Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
- Miazzo, J., Zapico, M. G., y Dominguez, S. (2022). Interrogando el concepto de la Lengua Materna. *Revista De Investigación Y Disciplinas*, (6), 150–166.
- Ng, L. L. y Lee, S. L. (2019). Translanguaging Practices and Identity Construction of Multilingual Malaysian University Graduates in Digital Media. *English Teaching & Learning*, 43.
- O’Leary, M. (2020). *Classroom observation : a guide to the effective observation of teaching and learning*. 2<sup>a</sup> ed. Londres; Nueva York: Routledge.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>, consultado el 12 de mayo de 2026.
- Opetushallitus. (2019a). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>, consultado el 12 de mayo de 2026.
- Opetushallitus. (2019b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2*. Määräykset ja ohjeet 2019:1a. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteiden-2014-muutokset-ja>, consultado el 12 de mayo de 2026.
- Opetushallitus. (2025). *National core curriculum for general upper secondary education 2025*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>, consultado el 12 de mayo de 2026.
- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Salo, O-P. (2025). Mistä puhumme, kun puhumme kielikasvatuksesta? Soveltava näkökulma kieltenopetukseen. En H. Dufva, A. Mauranen y K. Mäntylä (eds.) *50 vuotta soveltavaa kielitiedettä: näkökulmia AFinLA ry:n toimintaan. 50 years of applied linguistics in Finland: Perspectives on AFinLA and its activities*. AFinLA-teema, (19), 107–128.
- Shohamy, Elana. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge, London.
- Sikorski, A. (2025). Creating a linguistic repertoire through space instead of time. In E. Piccardo & L. Chen (Eds.), *Autoethnographies of Plurilingualism*, 1<sup>a</sup> ed, 1, 126–132. Routledge.

- Skutnabb-Kangas, T. (2016). Linguistic Genocide. En G. Gertz & P. Boudreault (eds.), *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*, 3, 594–599. SAGE Publications, Inc.
- Smith, H., Robertson, L. Auger, N., Azaoui, B., Dervin, D., Gal, N., Layne, H. y L. Wysocki (2017). *Manual 1 ROMtels: Una pedagogía para alumnos bi/plurilingües: Translingüismo*. Newcastle University, Equipo ROMtels (Roma Translanguaging Enquiry Space).
- Valtioneuvosto. (2025). *'Haluan, että kansani elämä paranee' : saamelaisten totuus- ja sovintokomission loppuraportti OSA I*. Helsinki: Valtioneuvosto.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-940-3>, consultado el 12 de mayo de 2026.
- Yuvayapan, F. (2019). Translanguaging in EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 678–694.

# Apéndices

## Apéndice 1. Ficha de observación

FORMULARIO DE OBSERVACIÓN

Fecha y hora: \_\_\_\_\_

Número de estudiantes: \_\_\_\_

Temas de la clase: \_\_\_\_\_

En la tabla hay posibles métodos que el profesor pueda aplicar. Haz una cuenta de los métodos marcando la casilla. Después describe brevemente el contexto.

Métodos de apoyo que aplica el profesor	Número de veces que ha ocurrido	Contexto (describe brevemente, p. ej. tarea de conversación, gramática, vocabulario, comentario etc.)
El profesor a) pide que los alumnos b) propone utilicen todo su c) ordena repertorio lingüístico	a) b) c)	
NOTAS EXTRA		
motiva al conocimiento de todas las lenguas		
motiva al conocimiento de diferentes variedades del inglés/finés/español		
usa materiales plurilingües		
compara las lenguas positivamente		
compara las culturas positivamente		
propone la colaboración entre los estudiantes		
NOTAS EXTRA		

### NOTAS GENERALES DE LAS CLASES

(Por ejemplo: ¿Los estudiantes tenían la oportunidad de mostrar sus capacidades independientemente de su nivel de dominio de finés, inglés o español? ¿Los estudiantes han aprovechado todo su repertorio lingüístico durante la clase?)

Ejemplos de las conversaciones en el aula (descripciones generales):

		en inglés	en finés	en español	otro idioma
Profesor	enseña				
	pregunta				
	responde				
	da instrucciones				
	*extra				
Estudiante	comenta				
	pregunta				
	responde				
	*extra				
Profesor	respuesta				
	a) positiva				
	b) negativa				
	c) repetición				
	d) explicación/especificación				
e) pregunta					

## Apéndice 2. Cuestionario A – Los estudiantes

**OPISKELIJOIDEN KYSELY: Limittäiskieleily ja kielellinen identiteetti monikielisessä espanjan kielen luokassa**

**/ STUDENTS' QUESTIONNAIRE: Translanguaging and linguistic identity in a multi-lingual Spanish language classroom**

**FI/EN**

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn!

Pro gradu -tutkielmani aineistonkeruun toinen osio toteutetaan kyselyllä limittäiskieleilystä ja kieli-identiteetistä espanjan oppitunneilla.

**Limittäiskieleilyllä tarkoitetaan useiden eri kielten käyttöä arjessa limittäin tai niitä sekoittaen.** Esimerkiksi englannin, suomen ja espanjan vuorottelu lukion espanjan oppitunneilla on limittäiskieleilyä. Limittäiskieleilyn luonteeseen kuuluu yksilön/ryhmän koko kielivarannon tunnistaminen, arvostaminen ja hyödyntäminen.

**Kieli-identiteetillä tarkoitetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta kieliyhteisöön ja käsitystä omista osatuista kielistä.** Se rakentuu yksilön asenteiden, arvostuksen, saavutetun tai tavoitellun kielitaidon sekä ympäristön luomien edellytyksien mukaan.

Kyselyllä pyrin syventämään ymmärrystä limittäiskieleilystä luokassa ja valottamaan sitä, mitä kaikkia kieliä luokahuoneessa espanjan ja opetuskielien lisäksi osataan sekä miten opettaja ja opiskelijat itse kokevat näiden kielten käytön tunteilla. Kyselyssä pohditaan myös yksilöiden kieli-identiteetin merkitystä ja näkyvyyttä monikielisessä luokassa.

Kyselyn toteuttamiseen on saatu tutkimuslupa (*nombre del bachillerato*) Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja anonyymia ja osallistujilta pyydetään vielä erikseen lupa vastausten käyttämiseen tutkimustarkoituksiin. Kyselyn vastauksista ei voida tunnistaa yksittäisiä opiskelijoita/opettajia eikä kerää opiskelijoiden/opettajien henkilötietoja, joten vastauksia ei voida yhdistää yksittäisiin henkilöihin. Tutkimus ei vaikuta osallistujien menestykseen opinnoissaan/työssään.

Tarkemmat tiedot henkilötietojen suojaamisesta, tutkittavan oikeuksista sekä tutkimuksen taustasta, toteutuksesta ja tulosten hyödyntämisestä kerrotaan tietosuojaselosteessa (skannaa QR-koodi alla):

*(Código QR al documento de Protección de Datos)*

**Yhteystiedot**

**Contact**

EN

Welcome to the survey!

The second part of my master's thesis data collection is a survey on translanguaging and linguistic identity at Spanish classes.

**Translanguaging refers to the use of multiple languages in a parallel or mixed manner.** For example, alternating between English, Finnish and Spanish during upper secondary school's Spanish classes can be translanguaging. It involves recognizing, respecting and utilizing the whole linguistic repertoire of the individual/group.

**Linguistic identity means the sense of belonging to the language community and the understanding of the languages one knows.** It is built on individual's attitudes, respect, acquired or desired language skills, and the conditions created by the environment.

With this survey, I aim to deepen my understanding about the translanguaging in the classroom and describe more clearly which languages are used there, in addition to Spanish and the languages of instruction. The questionnaire also gives information about how the teacher and the students themselves feel the different languages are used in the classroom. The questionnaire clarifies the significance and visibility of individuals' linguistic identity in a multilingual classroom.

Permission to conduct a survey has been granted by the upper secondary school of (*nombre del bachillerato*) Participation in the survey is voluntary and anonymous, and the participants' consent will be requested for the use of their answers for research purposes. Individual students/teachers cannot be identified from the answers, and no personal data will be collected from students/teachers, so the responses cannot be linked to individual persons. Participating in the research will not affect participants' academic/professional success.

More details about the protection of personal data, participants' rights and the background, implementation and use of the research results is available in the privacy notice (scan the QR-code):

(Código QR al documento de Protección de Datos)

**Yhteystiedot**

**Contact**

**1. Vahvistan, että osallistun vapaaehtoisesti kyselyyn ja antamani vastauksia saa käyttää tutkimusaineistona.**

**/ I confirm that I am participating voluntarily in the survey and my answers may be used as research material. \***

Kyllä / Yes

Ei (kysely päättyy tähän) / No (the survey ends here)

## OSIO 1: Taustatiedot / PART 1: General information

### 2. Opiskeletko kansallisessa lukiossa vai IB-lukiossa?

/ Do you study in the General Upper Secondary Education or in the IB Diploma Programme? \*

- Kansallinen lukio / General Upper Secondary Education
- IB Diploma Programme

### 3. Mikä on äidinkieleni?

/ What is your native language? \*

### 4. Mitä muita kieliä osaat?

/ What other languages do you know?

	Kielen osaamistaso / Language proficiency level				
	äidinkieli / native	sujuva / fluent	edistynyt / advanced skills	keskitaso / intermediate skills	perustaso / basic skills
suomi/Finnish	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ruotsi/Swedish	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
englanti/English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pohjoissaame / Northern Sámi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
inarinsaame / Inari Sámi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koltansaame / Skolt Sámi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romanikieli / Romani language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
espanja/Spanish	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksa/German	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ranska/French	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
italia/Italian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
portugali/Portuguese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
venäjä/Russian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
puola/Polish	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viro/Estonian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ukraina/Ukrainian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arabia/Arabic	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
somali/Somali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
farsi, persia / Persian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kiina / Chinese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
japani / Japanese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
thai / Thai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korea / Korean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viittomakieli / sign language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu, mikä? (Tarkenna alle) / Other, which one? (Specify below)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Tähän voit lisätä osaamiasi kieliä ja niiden taitotason.  
/ Here you can add languages you know and your proficiency level on them.

6. Halutessasi voit tarkentaa alle tämän osion vastauksia.  
/ If you like, below you can specify the answers to this section.

**OSIO 2: Eri kielten käyttö oppitunneilla ja vapaa-ajalla**  
**/ PART 2: Use of different languages at classes and on free time**

**7. Mitä kieliä KUULET eniten...**  
**/ What languages do you HEAR the most...**

espanjan oppitunneilla? / during Spanish classes? *	<input type="text"/>
muilla oppitunneilla (ei espanjan)? / during other classes (not Spanish)? *	<input type="text"/>
vapaa-ajallasi koulun ulkopuolella? / on your free time outside the school? *	<input type="text"/>

**8. Mitä kieliä NÄET (kirjoitettuna) eniten...**  
**/ What languages do you SEE (written) the most...**

espanjan oppitunneilla? / during Spanish classes? *	<input type="text"/>
muilla oppitunneilla (ei espanjan)? / during other classes (not Spanish)? *	<input type="text"/>
vapaa-ajallasi koulun ulkopuolella? / on your free time outside the school? *	<input type="text"/>

**9. Millä kielillä KIRJOITAT...**  
**/ What languages do you WRITE...**

espanjan oppitunneilla? / during Spanish classes? *	<input type="text"/>
muilla oppitunneilla (ei espanjan)? / during other classes (not Spanish)? *	<input type="text"/>
vapaa-ajallasi koulun ulkopuolella? / on your free time outside the school? *	<input type="text"/>

**10. Mitä kieliä PUHUT...****/ What languages do you SPEAK...**

espanjan oppitunneilla? / during Spanish classes?

\*

muilla oppitunneilla (ei espanjan)? / during other classes (not Spanish)? \*

vapaa-ajallasi koulun ulkopuolella? / on your free time outside the school? \*

**11. Tarkenna millä kielillä puhut OPETTAJAN kanssa...****/ Specify which languages you use to speak with the TEACHER...****A) ...espanjan oppitunneilla? / during Spanish classes? \***

Tarkenna, missä tilanteissa käytät kutakin kieltä (esim. "Käytän englantia avun kysymiseen ja espanjaa kuulumisten vaihtoon"). / Specify in what kind of situations you use each language (e. g. "I use English to ask for help and Spanish to small talk". \*

**B) ...muilla oppitunneilla (ei espanjan)? / during other classes than Spanish? \***

Tarkenna, missä tilanteissa käytät kutakin kieltä (esim. "Käytän englantia avun kysymiseen ja suomea kuulumisten vaihtoon"). / Specify in what kind of situations you use each language (e. g. "I use English to ask for help and Finnish to small talk". \*

**12. Tarkenna, millä kielillä puhut MUIDEN OPISKELIJOIDEN kanssa...****/ Specify which languages you use to speak with OTHER STUDENTS...****A) ...espanjan oppitunneilla? / during Spanish classes? \***

Tarkenna, missä tilanteissa käytät kutakin kieltä (esim. "Käytän englantia avun kysymiseen ja espanjaa kuulumisten vaihtoon"). / Specify in what kind of situations you use each language (e. g. "I use English to ask for help and Spanish to small talk". \*

**B) ...muilla oppitunneilla (ei espanjan)? / during other classes than Spanish? \***

Tarkenna, missä tilanteissa käytät kutakin kieltä (esim. "Käytän englantia avun kysymiseen ja suomea kuulumisten vaihtoon"). / Specify in what kind of situations you use each language (e. g. "I use English to ask for help and Finnish to small talk". \*

**13. Halutessasi voit tarkentaa alle tämän osion vastauksia.****/ If you like, below you can specify the answers to this section.**

### **OSIO 3: Limittäiskieleily ja kieli-identiteetti espanjan oppitunneilla / PART 3: Translanguaging and linguistic identity at Spanish classes**

**Limittäiskieleilyllä** tarkoitetaan useiden eri kielten käyttöä arjessa **limittäin tai niitä sekoittaen**. Esimerkiksi englannin, suomen ja espanjan vuorottelu lukion espanjan oppitunneilla on limittäiskieleilyä. Limittäiskieleilyn luonteeseen kuuluu yksilön/ryhmän koko kielivarannon tunnistaminen, arvostaminen ja hyödyntäminen.

**Kieli-identiteetillä** tarkoitetaan **yhteenkuuluvuuden tunnetta kieliyhteisöön ja käsitystä omista osatuista kielistä**. Se rakentuu yksilön asenteiden, arvostuksen, saavutetun tai tavoitellun kielitaidon sekä ympäristön luomien edellytyksien mukaan.

**Translanguaging refers to the use of multiple languages in a parallel or mixed manner.** For example, alternating between English, Finnish and Spanish during upper secondary school's Spanish classes can be translanguaging. It involves recognizing, respecting and utilizing the whole linguistic repertoire of the individual/group.

**Linguistic identity means the sense of belonging to the language community and the understanding of the languages one knows.** It is built on individual's attitudes, respect, acquired or desired language skills, and the conditions of the environment.

**14. Valitse mielipidettäsi parhaiten vastaava vaihtoehto.**  
**/ Choose the option that best corresponds to your opinion.**

	1 Vahvasti eri mieltä / Strongly disagree	2 Eri mieltä / Disagree	3 En osaa sanoa / Not sure	4 Samaa mieltä / Agree	5 Vahvasti samaa mieltä / Strongly agree
Saan käyttää kaikkia osaamiani kieliä espanjan tunneilla. / During Spanish classes, I am allowed to use all the languages I know. *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja kannustaa minua käyttämään kaikkia osaamiani kieliä espanjan opinnoissa. / The teacher encourages me to use all the languages I know while studying Spanish. *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koen, että kaikki osaamani kielet saavat näkyä ja kuulua espanjan tunneilla. / I feel that all the languages I know are allowed to be seen and heard at Spanish classes. *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Limittäiskieleily rohkaisee minua osallistumaan espanjan tuntiin. / Translanguaging encourages me to participate in Spanish class. *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Limittäiskieleilemällä saan tuoda omaa kieli-identiteettiäni esiin. / With translanguaging, I can demonstrate my own linguistic identity. *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanjan tunnilla voin tuoda espanjan osaamistani esiin sillä kielellä tai kielivariantilla, jolla koen olevani itsevarmimmillani. / In Spanish class, I can demonstrate my Spanish skills with the language or its variant that I feel the most confident in. *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Useiden kielten limittyminen oppitunneilla vaikeuttaa espanjan oppimistani. / The parallelism of multiple languages in the classroom makes learning Spanish difficult for me. *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En uskalla puhua äidinkieltäni/ äidinkieliäni espanjan oppitunneilla. / I'm afraid to use my native language(s) at Spanish classes. *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Kuinka usein käytät äidinkieltäsi/äidinkieliäsi espanjan oppitunneilla?**  
**/ How often do you use your native language(s) at Spanish classes? \***

- En koskaan / Never
- Kerran tai pari kurssin aikana  
 / One or a couple of times during the course
- Useammin kuin pari kertaa kurssissa, mutta en joka tunnilla  
 / More than a couple of times during the whole course, but not on every lesson
- Joka tunnilla  
 / On every lesson
- Lähes koko ajan  
 / Almost all the time

**16. Voit selventää tähän, missä tilanteissa käytät äidinkieliäsi espanjan tunneilla.**  
**/ You can explain here in what kind of situations you use your native languages at Spanish classes.**

**17. Millä kielellä/kielillä ymmärrät parhaiten opetettavan asian?**  
**/ In which language do you understand the best the learning topic? \***

- Suomeksi / In Finnish
- Englanniksi / In English
- Espanjaksi / In Spanish
- Kielien yhdistelmällä, minkä kielten? / With a combination of languages, which ones?
- Muu, mikä? / Other, which one?

**18. Missä tilanteissa huomaat limittäiskieleileväsi espanjan oppitunneilla?  
/ In what kind of situations do you find yourself translanguaging during Spanish classes? \***

- Verratakseni kieliä(Mitä?) / To compare languages (Which ones?)
- Selventääkseni tunnin aiheita opiskelutovereiden kanssa / To explain the lesson's topics with my fellow students
- Selventääkseni tunnin aiheita opettajan kanssa / To explain the lesson's topics with the teacher
- Auttaakseni opiskelutovereitani / To help my fellow students
- Esittääkseni kysymyksen opettajalle / To ask something from the teacher
- Vastatakseni opettajan kysymykseen / To respond to teacher's question
- Selittääkseni kieliopillisia ilmiöitä / To explain grammatic phenomena
- Keskustellakseni muista kuin tunnin aiheista opiskelutovereiden kanssa / To discuss other than the lesson's topics with my fellow students
- Keskustellakseni muista kuin tunnin aiheista opettajan kanssa / To discuss other than the lesson's topics with the teacher
- Koevastauksissa / In exams
- Arvioitavissa kirjoitelmissa / In essays that will be evaluated
- Kirjan tehtävissä / In the exercises of the work book
- En koskaan / Never
- Muu, mikä? / Other, what?

**19. Kommentoi lyhyesti: Mitä HYÖTYÄ limittäiskieleilyllä on espanjan oppimisessa? Voit antaa esimerkkitalanteita.  
/ Comment briefly: What BENEFITS translanguaging has in learning Spanish? You can give example situations. \***

900 merkkiä jäljellä

**20. Kommentoi lyhyesti: Mitä HAITTAA** limittäiskieleilyllä on espanjan oppimisessa? Voit antaa esimerkkitilanteita.

**/ Comment briefly: What PROBLEMS** translanguaging has in learning Spanish?

**You can give example situations. \***

900 merkkiä jäljellä

**21. Halutessasi voit tarkentaa alle tämän osion vastauksia.**

**/ If you like, below you can specify the answers to this section.**

Kiitos vastauksestasi! / Thank you for responding!

## Apéndice 3. Cuestionario B – La docente

### OPETTAJAN KYSELY: Limittäiskieleily ja kieli-identiteetti monikielisessä espanjan luokassa

### / TEACHER'S QUESTIONNAIRE: Translanguaging and linguistic identity in a multilingual Spanish classroom

#### FI/EN

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn!

Pro gradu -tutkielmani aineistonkeruun toinen osio toteutetaan kyselyllä limittäiskieleilystä ja kieli-identiteetistä espanjan oppitunneilla.

**Limittäiskieleilyllä tarkoitetaan useiden eri kielten käyttöä arjessa limittäin tai niitä sekoittaen.** Esimerkiksi englannin, suomen ja espanjan vuorottelu lukion espanjan oppitunneilla on limittäiskieleilyä. Limittäiskieleilyn luonteeseen kuuluu yksilön/ryhmän koko kielivarannon tunnistaminen, arvostaminen ja hyödyntäminen.

**Kieli-identiteetillä tarkoitetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta kieliyhteisöön ja käsitystä omista osatuista kielistä.** Se rakentuu yksilön asenteiden, arvostuksen, saavutetun tai tavoitellun kielitaidon sekä ympäristön luomien edellytyksien mukaan.

Kyselyllä pyrin syventämään ymmärrystä limittäiskieleilystä luokassa ja valottamaan sitä, mitä kaikkia kieliä luokahuoneessa espanjan ja opetuskielten lisäksi osataan sekä miten opettaja ja opiskelijat itse kokevat näiden kielten käytön tunteilla. Kyselyssä pohditaan myös yksilöiden kieli-identiteetin merkitystä ja näkyvyyttä monikielisessä luokassa.

Kyselyn toteuttamiseen on saatu tutkimuslupa (*nombre del bachillerato*) Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja anonyymia ja osallistujilta pyydetään vielä erikseen lupa vastausten käyttämiseen tutkimustarkoituksiin. Kyselyn vastauksista ei voida tunnistaa yksittäisiä opiskelijoita/opettajia eikä kerää opiskelijoiden/opettajien henkilötietoja, joten vastauksia ei voida yhdistää yksittäisiin henkilöihin. Tutkimus ei vaikuta osallistujien menestykseen opinnoissaan/työssään.

Tarkemmat tiedot henkilötietojen suojaamisesta, tutkittavan oikeuksista sekä tutkimuksen taustasta, toteutuksesta ja tulosten hyödyntämisestä kerrotaan tietosuojaselosteessa (skannaa QR-koodi alla):

(Código QR al documento de Protección de Datos)

**Yhteystiedot**

**Contact**

EN

Welcome to the survey!

The second part of my master's thesis data collection is a survey on translanguaging and linguistic identity at Spanish classes.

**Translanguaging refers to the use of multiple languages in a parallel or mixed manner.** For example, alternating between English, Finnish and Spanish during upper secondary school's Spanish classes can be translanguaging. It involves recognizing, respecting and utilizing the whole linguistic repertoire of the individual/group.

**Linguistic identity means the sense of belonging to the language community and the understanding of the languages one knows.** It is built on individual's attitudes, respect, acquired or desired language skills, and the conditions created by the environment.

With this survey, I aim to deepen my understanding about the translanguaging in the classroom and describe more clearly which languages are used there, in addition to Spanish and the languages of instruction. The questionnaire also gives information about how the teacher and the students themselves feel the different languages are used in the classroom. The questionnaire clarifies the significance and visibility of individuals' linguistic identity in a multilingual classroom.

Permission to conduct a survey has been granted by the upper secondary school of (*nombre del bachillerato*) Participation in the survey is voluntary and anonymous, and the participants' consent will be requested for the use of their answers for research purposes. Individual students/teachers cannot be identified from the answers, and no personal data will be collected from students/teachers, so the responses cannot be linked to individual persons. Participating in the research will not affect participants' academic/professional success.

More details about the protection of personal data, participants' rights and the background, implementation and use of the research results is available in the privacy notice (scan the QR-code):

(Código QR al documento de Protección de Datos)

**Yhteystiedot**

**Contact**

**1. Vahvistan, että osallistun vapaaehtoisesti kyselyyn ja antamani vastauksia saa käyttää tutkimusaineistona.**

**/ I confirm that I am participating voluntarily in the survey and my answers may be used as research material. \***

Kyllä / Yes

Ei (kysely päättyy tähän) / No (the survey ends here)

**OSIO 1: Taustatiedot**  
**/ PART 1: General information**

**2. Mikä on äidinkielesi?**  
**/ What is your native language? \***

**4. Mitä muita kieliä osaat?**  
**/ What other languages do you know?**

	Kielen osaamistaso / Language proficiency level				
	äidinkieli / native	sujuva / fluent	edistynyt / advanced skills	keskitaso / intermediate skills	perustaso / basic skills
suomi/Finnish	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ruotsi/Swedish	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
englanti/English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pohjoissaame / Northern Sámi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
inarinsaame / Inari Sámi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koltansaame / Skolt Sámi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romanikieli / Romani language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
espanja/Spanish	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksa/German	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ranska/French	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
italia/Italian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
portugali/Portuguese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
venäjä/Russian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
puola/Polish	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viro/Estonian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ukraina/Ukrainian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arabia/Arabic	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
somali/Somali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
farsi, persia / Persian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kiina / Chinese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
japani / Japanese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
thai / Thai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korea / Korean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viittomakieli / sign language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu, mikä? (Tarkenna alle) / Other, which one? (Specify below)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. Tähän voit lisätä osaamiasi kieliä ja niiden taitotason.**

**/ Here you can add languages you know and your proficiency level on them.**

**5. Mitä oppiaineita opetat?**

**/ What subjects do you teach? \***

**6. Millä kielillä opetat kutakin oppiainetta?**

**/ In which languages do you teach each subject? \***

**7. Halutessasi voit tarkentaa alle tämän osion vastauksia.**

**/ If you like, below you can specify the answers to this section.**

**OSIO 2: Eri kielten käyttö oppitunneilla**  
**/ PART 2: Use of different languages at classes**

**8. Hyödynnätkö kohde- ja opetuskielen lisäksi joitain tukikieliä ESPANJAN tunneilla?**

**/ In addition to the target language and the languages of instruction, do you use any support languages during SPANISH classes? \***

- Kyllä / Yes (Mitä ja mitä varten? / Which ones and why?)
- En / No

**9. Hyödynnätkö opetuskielten lisäksi joitain muita tukikieliä MUIDEN OPPIAINEIDEN tunneilla?**

**/ In addition to the languages of instruction, do you use any support languages during OTHER SUBJECTS' classes? \***

- Kyllä / Yes (Mitä ja mitä varten? / Which ones and why?)
- En / No

**10. Mitkä kielet tulevat eniten esille...**

**/ Name the languages that appear the most...**

espanjan oppitunneilla? / during Spanish lessons?

\*

muilla opettamillasi tunneilla (ei espanjan)? /

during other lessons you teach (not Spanish)? \*

**11. Millä kielillä puhut opiskelijoiden kanssa kahdenkeskisesti...**

**/ Which languages do you speak in one-to-one conversations with students...?**

**A) ...espanjan oppitunneilla? / during Spanish lessons? \***

Tarkenna, missä tilanteissa käytät kutakin kieltä? (esim. "Käytän englantia käännösten kysymiseen ja espanjaa kuulumisten vaihtoon"). / Specify in what kind of situations you use each language? (e. g. "I use English to ask for translations and Spanish to small talk". \*

**B) muilla opettamillasi tunneilla (ei espanjan)? / during other lessons you teach (not Spanish)? \***

Tarkenna, missä tilanteissa käytät kutakin kieltä (esim. "Käytän englantia käännösten kysymiseen ja suomea kuulumisten vaihtoon"). / Specify in what kind of situations you use each language (e. g. "I use English to ask for translations and Finnish to small talk". \*

**12. Halutessasi voit tarkentaa alle tämän osion vastauksia.**

**/ If you like, below you can specify the answers to this section.**

### OSIO 3: Limittäiskieleily ja kieli-identiteetti espanjan oppitunneilla / PART 3: Translanguaging and linguistic identity at Spanish classes

**Limittäiskieleilyllä** tarkoitetaan useiden eri kielten käyttöä arjessa **limittäin tai niitä sekoittaen**. Esimerkiksi englannin, suomen ja espanjan vuorottelu lukion espanjan oppitunneilla on limittäiskieleilyä. Limittäiskieleilyn luonteeseen kuuluu yksilön/ryhmän koko kielivarannon tunnistaminen, arvostaminen ja hyödyntäminen.

**Kieli-identiteetillä** tarkoitetaan **yhteenkuuluvuuden tunnetta kieliyhteisöön ja käsitystä omista osatuista kielistä**. Se rakentuu yksilön asenteiden, arvostuksen, saavutetun tai tavoitellun kielitaidon sekä ympäristön luomien edellytyksien mukaan.

**Translanguaging refers to the use of multiple languages in a parallel or mixed manner.** For example, alternating between English, Finnish and Spanish during upper secondary school's Spanish classes can be translanguaging. It involves recognizing, respecting and utilizing the whole linguistic repertoire of the individual/group.

**Linguistic identity means the sense of belonging to the language community and the understanding of the language one knows.** It is built on individual's attitudes, respect, acquired or desired language skills, and the conditions of the environment.

**13. Onko espanjan tunneillasi sallittua käyttää kohde- ja opetuskielten lisäksi mitä tahansa muita kieliä opiskelun tukena?**

**/ During your Spanish classes, is it allowed to use any language to support studying, in addition to Spanish and the languages of instruction? \***

- Kyllä, aina / Yes, always
- Ei koskaan / Never
- Sekä että (Tarkenna alle) / Both (Specify below)

**14. Voit tarkentaa tähän aiempaa vastaustasi.**

**/ You can specify your previous answer here.**

**15. Kannustatko opiskelijoita käyttämään koko kielivarantoaan espanjan tunneilla?**

**/ Do you encourage the students to use their whole language repertoire at Spanish classes? \***

- Kyllä, missä tilanteissa? / Yes, in what kind of situations?
- En / No

**16. Selvitätkö, mitä kieliä espanjan tunneillesi saapuvat opiskelijat osaavat?  
/ Do you discover which languages the students who come to your Spanish classes know? \***

Kyllä, miten? / Yes, how?

En / No

**17. Miten otat opiskelijoiden moninaiset kieli-identiteetit ja kielivarannot huomioon espanjan tuntiesi suunnittelussa?**

**/ How do you take the students' diverse linguistic identities and language repertoires into account while you're planning your Spanish classes? \***

**18. Jos luokassa on opiskelija, jonka vahvimpia kieliä et itse osaa, miten pyrit ottamaan myös tämän opiskelijan koko kielivarannon huomioon espanjan opetuksessa?**

**/ If there is a student in class whose strongest languages you don't know yourself, how do you try to take the student's entire language repertoire into account in teaching Spanish? \***

**19. Onko joitakin tilanteita, joissa tietoisesti limittäiskieleilet itse espanjan oppitunneilla?**

**/ Is there some situations where you consciously translanguage yourself during Spanish classes? \***

Kyllä, mitä? / Yes, what?

Ei / No

**20. Missä tilanteissa huomaat OPISKELIJOIDEN limittäiskieleilevän espanjan oppitunneilla?**

**/ In what kind of situations do you find the STUDENTS translanguaging during Spanish classes? \***

- Verratakseen kieliä (Mitä?) / To compare languages (Which ones?)
- Selventääkseen tunnin aiheita opiskelutovereiden kanssa / To explain the lesson's topics with fellow students
- Selventääkseen tunnin aiheita opettajan kanssa / To explain the lesson's topics with the teacher
- Auttaakseen opiskelutovereitaan / To help the fellow students
- Esittääkseen kysymyksen opettajalle / To ask something from the teacher
- Vastatakseen opettajan kysymykseen / To respond to teacher's question
- Selittääkseen kieliopillisia ilmiöitä / To explain grammatic phenomena
- Keskustellakseen muista kuin tunnin aiheista opiskelutovereiden kanssa / To discuss other than the lesson's topics with the fellow students
- Keskustellakseen muista kuin tunnin aiheista opettajan kanssa / To discuss other than the lesson's topics with the teacher
- Kokeissa / In exams
- Arvioitavissa kirjoitelmissa / In essays that will be evaluated
- Kirjan tehtävissä / In the exercises of the work book
- Opiskelijat eivät koskaan limittäiskieleile. / The students never use translanguaging.
- Muu, mikä? / Other, what?

**21. Miten monikielinen ympäristö mielestäsi tukee opiskelijoiden kieli-identiteettiä espanjan tunneilla? / How do you think the multilingual environment supports the students' linguistic identity at Spanish classes? \***

**22. Kommentoi lyhyesti: Mitä HYÖTYÄ uskot limittäiskieleilyn tuovan espanjan oppitunneille?**

**/ Comment briefly: What BENEFITS do you think translanguaging brings to the Spanish lessons? \***

900 merkkiä jäljellä

**23. Kommentoi lyhyesti: Mitä HAITTAA uskot limittäiskieleilyn tuovan espanjan oppitunneille?**

**/ Comment briefly: What PROBLEMS do you think translanguaging brings to the Spanish lessons? \***

900 merkkiä jäljellä

**24. Halutessasi voit tarkentaa alle tämän osion vastauksia.**

**/ If you like, below you can specify the answers to this section.**

**Kiitos vastauksestasi! / Thank you for responding!**

## Apéndice 4. Suomenkielinen lyhennelmä

### JOHDANTO

Monikielisyys on globalisaation ja ihmisten kasvaneen muuttoliikkeen mukana tullut osaksi koko maailman jokapäiväistä elämää. Samalla on alettu kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten erilaisista kielellisistä lähtökohdista vieraiden kielten oppitunneille saapuvat oppilaat tulevat ja miten heidän kaikkien oppimistaan voitaisiin opetuksessa tukea parhaimmalla mahdollisella tavalla. Monikielisisissä luokissa onkin varsin laaja kielellinen repertuaari. Tämä kielivaranto on yksilön identiteetin tärkeimpiä rakennuspalareita, ja saa perustansa äidinkielistä (Edwards, 2009, 21; Irizarry, 2011, 5).

Monikielisen pedagogiikan piirissä puhutaan limittäiskieleilystä eli useiden kielten käyttämisestä sekoittaen tai, nimenomaisesti, limittäin, ilman kielirajojen asettamia rajoitteita (Lehtonen, 2021, 77). Limittäiskieleilyn käytänteillä pyritään hyödyntämään oppijan koko kielellinen repertuaari (García, 2009; Lewis, Bryn ja Baker, 2012; García ja Wei, 2013; Otheguy, García ja Reid, 2015; Smith, Robertson, Auger, Azaoui, Dervin, Gal, Layne, ja Wysocki, 2017; Lehtonen, 2021), mikä osaltaan tukee kielellisen identiteetin kehittymistä, eli yksilön omaa käsitystä siitä, mistä hänen kielitaitonsa koostuu, miten hän käyttää eri kieliä ja millaisia asenteita kieliä kohtaan hän huomaa itsessään ja muissa (Biel, 2012, 93; Smith ym., 2017, 9; Becker, 2021; Salo, 2025, 118).

Tämä laadullinen tutkimus pyrkii selvittämään luokkahuonehavainnointien ja kyselyiden avulla, millaisilla limittäiskieleilyn käytänteillä espanjan oppitunneilla pystytään hyödyntämään opiskelijoiden koko kielellinen repertuaari ja tukemaan heidän kielellisten identiteettiensä kehittymistä. Tutkimukseen osallistuneet lukion espanjan opiskelijat ja heidän opettajansa jakoivat myös kokemuksiaan siitä, millaisia hyötyjä ja haittoja limittäiskieleilyllä on espanjan opiskelussa vieraana kielenä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten luokassa ilmenevillä limittäiskieleilyn käytänteillä hyödynnetään opiskelijoiden kielellistä repertuaaria?
2. Miten limittäiskieleilyn käytänteillä voidaan tukea opiskelijoiden kielellisen identiteetin kehittymistä?
3. Miten limittäiskieleilyn käytänteet vaikuttavat espanjan opintoihin opiskelijoiden ja opettajan kokemusten mukaan?

Tutkimustulokset antavat vieraiden kielten opettajille käytännön vinkkejä limittäiskieleilyn pedagogiikan hyödyntämiseen ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin monikielisessä luokassa. Aihetta lähestytään sillä olettamuksella, että luokassa tulevat todennäköisesti eniten esille espanjan, suomen ja englannin kielet. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksessa mukana olleessa länsisuomalaisessa lukiossa pystyi suorittamaan sekä suomalaisen ylioppilastutkinnon suomenkielisenä että kansainvälisen International Baccalaureate- eli IB-tutkinnon englanninkielisenä. Näiden kahden eri tutkinnon espanjan opiskelijat oli yhdistetty samaan luokkaan, joten oppituntien virallisina opetuskielinä käytettiin suomea, englantia ja kohdekieltä espanjaa.

## LIMITTÄISKIELEILY JA KIELI-IDENTITEETTI

Limittäiskieleilyn pedagogiikka pohjautuu sosiolingvistiseen näkökulmaan, jossa kielet ymmärretään sosiaalisesti muodostuvina rakenteina (Otheguy ym., 2015; Krause-Lemke ja Unamuno, 2016; Lehtonen, 2021; Salo, 2025). Limittäiskieleily on saanut alkunsa 1980-luvulla walesilaisissa kaksikielisissä kouluissa, joissa kymrin ja englannin kieltä alettiin pyrkiä sisällyttämään opetukseen tasavertaisesti (Lewis ym., 2012, 643). Viime vuosina myös suomalaisen tutkimuskirjallisuuteen on alkanut ilmestyä julkaisuja, joissa puhutaan limittäiskieleilystä, kuten Kääntä, Kangasvieri, ja Ranta-Ylitalo (2020), Lehtonen (2021), Lehtonen, Ahlholm, Suuriniemi, ja Tiermas (2023) ja Salo (2025). Nämä julkaisut keskittyvät kuitenkin lähinnä perusopetuksen kontekstiin. Siksi tässä *pro gradu* -tutkielmassa tarkastellaan limittäiskieleilyn käytänteiden hyödyntämistä lukion vieraan kielen, tarkemmin espanjan, oppitunneilla.

Limittäiskieleilyn pedagogiikka tukee lukion opetussuunnitelman (LOPS) vieraiden kielten opetuksen tavoitteiden saavuttamista (Opetushallitus, 2019a, 221), koska sen on todettu auttavan kieli-identiteetin sekä monikielisen osaamisen kehittymisessä (Becker, 2021; Lehtonen, 2021). Erityistä apua siitä voi olla silloin, kun opettaja ei itse tunne opiskelijoiden äidinkieliä tai muita osaamia kieliä, mutta haluaa kannustaa opiskelijoita koko kielellisen repertuaarin käyttämiseen opiskelussa (McMillan ja Rivers, 2011, 258).

Kuten kieli, myös identiteetti on sosiaalisesti rakentuva kokonaisuus, joka kehittyy koko elämän ajan (Edwards, 2009; Becker, 2021, 17). Yksilön äidinkiellillä ja koko kielellisellä repertuaarilla on identiteetin muodostumisessa suuri merkitys, koska yksilö hahmottaa maailmaa sekä ilmaisee omaa minäänsä kielten avulla (Edwards, 2009). Voidaan myös puhua kielellisestä identiteetistä eli yksilön omakohtaisesta kokemuksesta hänen osaamistaan kielistä,

niiden käytöstä ja asenteista sekä yhteenkuuluvuudesta kielten puhujayhteisöihin (Salo, 2025, 118).

Limittäiskieleilyssä korostuu kielellisen identiteetin monikielinen ulottuvuus, kun yksilö hahmottaa koko kielellisen repertuaarinsa yhtenä kokonaisuutena, jota hän voi hyödyntää kommunikaatiossa erilaisissa kielellisissä konteksteissa (Lehtonen ym., 2023, 187). Siinä missä koko kielellisen repertuaarin arvostaminen ja tekeminen näkyväksi tukevat monikielisen identiteetin kehittymistä ja yksilön itseluottamusta, kokemukset joidenkin kielten kieltämisestä missä tahansa kontekstissa voivat tuottaa ulkopuolisuuden tai puutteellisuuden tunnetta (Irizarry, 2011; Becker, 2021). Koko kielellisen repertuaarin arvostaminen ja sen käyttämiseen kannustaminen auttavat opiskelijoita ilmaisemaan omaa identiteettiään ja ymmärtämään erilaisia tapoja käyttää kieliä sekä asennoitua niihin (Lehtonen ym., 2023, 188). Tärkeää on ymmärtää, että LOPS:ssa (Opetushallitus, 2019a, 221) vaadittua monikielisen identiteetin kehittämistä ei voida toteuttaa ympäristössä, jossa yksilö joutuu piilottamaan osan kielistään eli osan itsestään ja identiteetistään (Krause-Lemke ja Unamuno, 2016, 1536; Lehtonen ym., 2023, 188).

#### LIMITTÄISKIELEILYN SISÄLLYTTÄMINEN KIELTEN OPETUKSEEN

Smith ym. (2017, 17) esittävät kolme vaihetta limittäiskieleilyn hyödyntämiseen oppitunneilla. Ensimmäinen askel useiden kielten käyttämiseen on kaikkien kielten salliminen luokassa, jolloin vieraan kielen oppiminen ja sen osaamisen osoittaminen ei riipu koulun asettaman opetuskielen osaamisesta. Esimerkiksi tämän tutkimuksen kontekstissa kielen ymmärtämistehtävissä oppilas voisi siis osoittaa ymmärtävänsä vieraskielisen sisällön muutoinkin kuin pelkällä suomen, englannin tai espanjan kielellä. Opiskelija voi osoittaa osaamisensa vaikkapa eri kielten yhdistelmällä.

Toinen vaihe limittäiskieleilyn liittämiseksi osaksi opetusta vaatii opettajaa motivoimaan opiskelijoita koko kielellisen repertuaarinsa käyttöön. Tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, että espanjan luokassa opettaja kehuu opiskelijoita, kun he hyödyntävät eri kieliä espanjan oppimiseen, jolloin hän tekee limittäiskieleilystä näkyvästi sallittua opinnoissa (Smith ym., 2017, 17).

Kolmas askel liittyy limittäiskieleilyn varsinaiseen mahdollistamiseen oppitunneilla. Tunneilla voidaan käyttää monikielisiä oppimateriaaleja tai sanakirjoja opiskelijoiden kielillä, ja opettaja voi ryhmitellä oppilaat niin, että limittäiskieleily ja yhteistyö on mahdollista espanjan

opiskelussa. Opiskelijoiden kannattaa työskennellä eri kieliä osaavien luokkatoverien kanssa, jotta eri kieliä päästään todella hyödyntämään (Smith ym., 2017, 18).

## METODIT

Jotta tämä tutkimus onnistuisi löytämään konkreettisia keinoja limittäiskieleilyn pedagogiikan sisällyttämiseen lukion espanjan oppitunteihin, tutkija havainnoi espanjan oppitunteja ja teetti kyselyt havainnoinnin kohteena olleen ryhmän opettajalle ja opiskelijoille. Kyselyt keskittyivät opiskelijoiden ja opettajan kielelliseen repertuaariin sekä kokemuksiin limittäiskieleilystä, ja havainnoinnit tarjosivat näihin käytännön esimerkkejä oppitunneilta. Havainnoituja oppitunteja oli yhteensä neljä, ja niistä ensimmäisellä testattiin havainnointilomakkeiden toimivuus. Testauksen jälkeen lomakkeita muutettiin havainnointia ja tutkimuksen päämääriä paremmin tukeviksi. Paranneltu lomake (ks. liite 1 ”Ficha de observación”) oli käytössä kolmella jälkimmäisellä havainnointikerralla, joilla kerättiin tutkimuksen varsinainen, analysoitava aineisto.

Oppitunneilla tutkija keskittyi havainnoimaan opettaja-oppilas-välistä vuorovaikutusta sekä tilanteita, joissa opiskelijat pyysivät puheenvuoroa ja kertoivat ajatuksiaan. Tutkija kiinnitti huomionsa erityisesti tilanteisiin, joissa opettaja teki näkyväksi limittäiskieleilyn sallimisen tai motivoi opiskelijoita siihen, ja miten hän sen teki. Lisäksi tutkija kirjasi muistiin konkreettisia tapoja, joilla opettaja ja opiskelijat hyödynsivät limittäiskieleilyä. Havainnoituja oppitunteja ei nauhoitettu eikä transkriboitu, joten havainnot riippuivat täysin tutkijan omasta tulkinnasta, mikä vaati muita metodeja havainnoinnin tueksi, jotta tarpeeksi luotettavaa, tarkkaa ja johdonmukaista tietoa saatiin riittävästi.

Havainnointien lisäksi teetettiin kyselyt limittäiskieleilystä havainnoidun luokan opettajalle ja opiskelijoille. Opiskelijat täyttivät kyselyn viimeisen havainnoidun oppitunnin lopussa. Opettaja vastasi kyselyyn myöhemmin hänelle paremmin sopivana ajankohtana, jolloin hän pystyi rauhassa vastaamaan kysymyksiin. Opiskelijoilla ja opettajalla oli täytettävänä eri kyselyt (ks. liitteet 2 ”Cuestionario A” ja 3 ”Cuestionario B”), joiden sisältö oli kuitenkin suunniteltu niin, että vastausten vertailu oli mahdollista. Molemmat kyselyt koostuivat kolmesta osasta: 1. taustatiedot, 2. eri kielten käyttö oppitunneilla sekä 3. limittäiskieleily ja kieli-identiteetti espanjan oppitunneilla.

Tutkimuksessa mukana olleelta lukiolta pyydettiin tutkimuslupa tutkimuksen toteuttamiseen espanjan oppitunneilla. Lisäksi tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta ja opettajalta

pyydettiin vielä erillinen suostumus sekä tuntien havainnointiin että kyselyihin ja kerättyjen tietojen käyttämiseen tämän *pro gradu* -tutkielman teossa. Sekä tutkimukseen osallistujia että alaikäisten osallistujien huoltajia tiedotettiin tutkimuksesta lukion lupakäytänteiden mukaisesti ennen aineistonkeruun alkua. Missään aineistonkeruun vaiheessa ei kysytty tutkittavien henkilötietoja, ja kaikki aineisto käsiteltiin ja esitettiin anonyymisti.

## ANALYYSI JA TULOKSET

Molempien kyselyiden taustatiedoissa eli ensimmäisessä osiossa vastaajat kertoivat, mitä kieliä he osasivat ja millä tasolla. Opettajalta kysyttiin myös, mitä oppiaineita hän opetti ja millä opetuskielillä. Lisäksi opiskelijat kertoivat, opiskelivatko he suomalaisen ylioppilastutkinnon vai IB-tutkinnon opinto-ohjelmassa. Havainnoiteihin osallistui 12 opiskelijaa, mutta kyselyihin vastauksia tuli lopulta kymmeneltä opiskelijalta, joista neljä opiskeli suomalaista ylioppilastutkintoa ja kuusi IB-tutkintoa. Näiden kymmenen opiskelijan ja opettajan kyselyvastausten perusteella voidaan todeta, että luokan kielellinen repertuaari oli laaja, sillä opettaja ja opiskelijat osasivat yhteensä 16 eri kieltä.

Opiskelijoiden yleisin äidinkieli oli suomi, ja sitä puhui äidinkielenään neljä opiskelijaa. Lisäksi somalia, venäjää, urdua ja englantia puhui kutakin yksi opiskelija äidinkielenään. Kaksi opiskelijaa kertoivat olevansa kaksikielisiä, ja toisen heistä äidinkielet olivat englanti ja suomi, ja toisen urdu ja englanti.

Kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat ( $n=10$ ) kertoivat osaavansa englantia ja suomea, mutta suomen osaamistaso oli keskimäärin alempi kuin englannin. Yhdeksän opiskelijaa kertoi osaavansa myös espanjaa, mutta yksi opiskelija ei maininnut osaavansa tätä kieltä lainkaan. Kaikkien opiskelijoiden tuli kuitenkin osata espanjaa ainakin auttavasti, jotta pystyivät osallistumaan opiskeluun. Syytä siihen, miksi yksi opiskelijoista ei maininnut osaavansa espanjaa ei voida tietää, koska kyseinen opiskelija ei tarkentanut vastaustaan.

Suomen toista kansalliskieltä, ruotsia, osasi kahdeksan opiskelijaa. Täten osatuimmat kielet luokassa olivat englanti, suomi, espanja ja ruotsi. Näiden lisäksi opiskelijoiden vastauksissa mainittiin myös arabia, ranska, hollanti, pashto, venäjä, urdu ja viittomakieli kukin yhden kerran. Opettajan äidinkieli oli suomi, mutta hän osasi myös espanjaa ja englantia sujuvasti. Lisäksi hän osasi saksaa edistyneesti, ruotsia keskitasolla sekä perusteet portugalista, ranskasta, italiasta ja puolasta.

Opiskelijoiden kyselyn toisessa osiossa selvitettiin, mitä kieliä he käyttivät sekä espanjan että muiden oppiaineiden oppitunneilla eri tilanteissa. Lisäksi heiltä kysyttiin, mitä kieliä he käyttivät vapaa-ajallaan. Opiskelijat kertoivat myös, mitä kieliä he käyttivät espanjan ja muiden oppiaineiden opettajien kanssa kahdenkeskisesti keskustellessaan sekä millä kielillä he keskustelivat opiskelutovereidensa kanssa.

Opettajan kyselyn toisessa osiossa selvitettiin, käyttikö hän opetuskielten ja kohdekielen lisäksi muita erityisiä tukikieliä espanjan oppitunneilla ja muiden opettamiensa oppiaineiden tunneilla. Tässä osiossa pyrittiin myös selvittämään, mitkä kielet tulivat opettajan näkökulmasta eniten esille espanjan ja muiden oppiaineiden tunneilla. Osion lopussa oli myös kysymys siitä, mitä kieliä opettaja käytti opiskelijoiden kanssa kahdenkeskisesti keskustellessaan eri oppitunneilla.

Vaikka opetusryhmän kielellinen repertuaari oli hyvin laaja kyselyiden ensimmäisen osan tietojen perusteella, toisen osion vastaukset osoittivat, ettei repertuaaria käytetty koko laajuudessaan espanjan oppitunneilla. Eniten espanjan oppitunneilla tulivat esille odotetusti espanja, englanti ja suomi. Mielenkiintoista oli, että espanjan käyttö oli kirjoitetussa kielessä yleisempää, mutta puhutussa kielessä kaikista eniten korostui englanti. Tämä heijastaa myös Yuvayapanin (2019) tutkimuksessa tehtyä löydöstä: kohdekielen käyttö voi olla kieltä vasta opetteleville hankalaa etenkin spontaaneissa keskusteluissa, joissa kieltä ei pysty prosessoimaan yhtä kauan kuin lukiessa tai kirjoittaessa. Siksi monet opiskelijat saattoivat keskustella suullisesti mieluummin jollakin muulla kielellä kuin espanjalla.

Kyselyn kolmas osio keskittyi espanjan oppituntien limittäiskieleilyn käytänteisiin sekä siihen, miten niiden avulla opiskelijat voivat ilmaista ja kehittää omia kielellisiä identiteettejään. Opiskelijoiden kyselyssä hyödynnettiin Likert-asteikkoa limittäiskieleilyn sallimisen ja sen luoman ilmapiirin kuvaamiseen, ja opiskelijat vastasivat väittämiin viisiportaisella asteikolla sen mukaan, kuinka paljon samaa mieltä he olivat väitteen kanssa. Vaihtoehdot olivat ”Vahvasti eri mieltä”, ”Eri mieltä”, ”En osaa sanoa”, ”Samaa mieltä” ja ”Vahvasti samaa mieltä”. Lisäksi opiskelijoilta kysyttiin heidän äidinkieliensä käytöstä espanjan tunneilla, millä kielillä he ymmärsivät parhaiten opetetut asiat, missä tilanteissa he itse huomasivat limittäiskieleilväänsä espanjan oppitunneilla sekä mitä hyötyjä ja haittoja limittäiskieleilyllä heidän mielestään oli espanjan opinnoissa.

Kyselyiden ja havainnointien avulla osoitettiin, että luokassa oli hyväksyvä ja motivoiva ilmapiiri limittäiskieleilyyn. Suurin osa opiskelijoista osoitti, että he voivat käyttää äidinkieliään

espanjan oppitunneilla niin halutessaan ja käyttää tunneilla vapaasti kaikkia osaamiaan kieliä. Lisäksi heidän mukaansa limittäiskieleily oli käytännöllistä, koska se helpotti opetussisältöjen ymmärtämistä, mahdollisti kielten vertailun sekä sujuvoitti kommunikaatiota oppitunneilla, kuten myös Leonet, Cenoz ja Gorter (2020) ovat osoittaneet. Opiskelijat vahvistivat myös, että limittäiskieleily kannusti heitä osallistumaan oppituntiin (Yuvayapan, 2019). Opiskelijat tunnustivat, että limittäiskieleilyn takia oppitunneilla käytetyt kielet saattoivat joskus mennä sekaisin, mutta nämä käytänteet eivät kuitenkaan vaikeuttaneet espanjan oppimista. Yksi opiskelija kommentoi, että limittäiskieleily saattoi tehdä englannin puhumisesta tunneilla liian arkipäiväistä ja helppoa, jolloin hän ei rohkaistunut käyttämään myös espanjaa oppitunneilla.

Opettajan kyselyn kolmannessa osiossa selvitettiin, oliko limittäiskieleily sallittua hänen näkökulmastaan ja motivoiko hän opiskelijoita siihen. Tarkoituksena oli myös tutkia, miten opettaja selvitti, mitä kieliä opiskelijat osasivat. Opettaja kuvaili myös, miten hän otti opiskelijoiden kieli-identiteetit huomioon espanjan oppituntien suunnittelussa ja miten hän menetteli tilanteissa, joissa hän ei tuntenut tai osannut opiskelijoiden vahvimpia kieliä. Lisäksi selvitettiin, missä tilanteissa opettaja limittäiskieleili tietoisesti espanjan tuntien aikana, ja milloin hän huomasi opiskelijoiden limittäiskieleilevän. Lopussa opettaja kuvaili lyhyesti, miten limittäiskieleily tuki hänen näkökulmastaan opiskelijoiden kieli-identiteettiä sekä mitä hyötyjä ja haittoja limittäiskieleilyn pedagogiikalla oli espanjan opinnoissa.

Opettajan mukaan limittäiskieleilyn käytänteiden avulla opiskelijoiden metakielelliset taidot kehittyivät, kun he tarkastelivat kielten välisiä yhteyksiä ja vertailivat näitä. Näiden taitojen parantuminen vaikuttaa myös kielellisen identiteetin ja kielitietoisuuden kehitykseen, koska opiskelijat oppivat analysoimaan omaa kielellistä repertuaariaan ja ajatuksiaan kielistä (García ja Wei, 2013).

Koko kielellisen repertuaarin käyttö mahdollistettiin luokassa erilaisilla limittäiskieleilyn keinoilla. Havainnoinneissa kävi ilmi, että luokassa hyödynnettiin monikielisiä opetusmateriaaleja, kielten ja kulttuurien positiivista vertailua, espanjan kielen eri varianttien oppimiseen ja käyttöön kannustettiin sekä opiskelijat pystyivät yhteistyöllä ja toisiaan auttamalla tuomaan esille osaamistaan ja omaa kielellistä identiteettiään. Opettajan kanssa keskustellessaan opiskelijat pystyivät käyttämään joko espanjaa tai limittäiskieleilemään, jolloin opetuksesta tuli osallistavaa myös heille, jotka eivät vielä osanneet ilmaista itseään kaikilta osin espanjaksi (Yuvayapan, 2019). Nämä ovat Smithin ym. (2017) sekä Lehtosen (2021) mukaan limittäiskieleilyn pedagogiikan peruselementtejä.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

Limittäiskieleilyn käytänteillä luotiin luokkaan rento ja osallistava espanjan opiskeluilmapiiri, jossa opiskelijat pystyivät kehittämään metakielellisiä taitojaan eri kieliä käyttäen. Vaikka luokassa osattiin yhteensä 16 eri kieltä, eniten espanjan opiskelussa tulivat esille suomen, englannin ja espanjan kielet.

Tulosten perusteella kehitettiin vinkkilista limittäiskieleilyn hyödyntämiseen espanjan kielen opetuksessa lukiossa (ks. Taulukko 1 alla). Samaa listaa voidaan hyödyntää myös muihin konteksteihin, kuten esimerkiksi perusopetukseen Suomessa, missä myös korostetaan oppilaiden monikielisen osaamisen vahvistamista kautta koko peruskoulun ajan (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2019b, 29).

Taulukko 1. Vinkkilista limittäiskieleilyn hyödyntämiseen espanjan oppitunneilla.

<b>VINKKEJÄ LIMITTÄISKIELEILYN HYÖDYNTÄMISEEN ESPANJAN OPPITUNNEILLA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salli kaikkien eri kielten käyttö oppitunneilla.</li> <li>• Käytä espanjaa niin paljon kuin voit, mutta älä sulje muita kieliä pois oppitunneilta: motivoi opiskelijoita limittäiskieleilemään tilanteissa, joissa he eivät vielä osaa ilmaista itseään pelkästään espanjaksi.</li> <li>• Käytä monikielisiä opetusmateriaaleja.</li> <li>• Hyödynnä espanjan kielen varianttien moninaisuus: älä takerru vain standardivarianttiin.</li> <li>• Ota avoimesti vastaan eri kielten ja kulttuurien tuomat näkökulmat.</li> <li>• Edistä yhteistyötä opiskelijoiden välillä espanjan oppimiseksi ja opetussisältöjen ymmärtämiseksi.</li> <li>• Kannusta opiskelijoita jakamaan omia havaintojaan espanjan ja muiden kielten välisistä suhteista.</li> </ul>

Limittäiskieleily tuo monikieliseen luokkaan työkaluja, joilla eri kieliä voidaan käyttää opetuksessa niin, että opiskelijoiden koko kielellistä repertuaaria hyödynnetään ilman yksittäisten kielten priorisointia (Kubota, 2020, 306). Kohdekielen käyttöä tulee vaalia, mutta ilman muiden kielten poissulkemista luokkahuoneesta. Espanjan tunneilla tulee myös korostaa sitä, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa puhua espanjaa, koska elämän oikeissa viestintätilanteissa kohdataan monenlaisia tapoja käyttää kieltä (Asensio Ferreira, 2023).

Samalla kun limittäiskieleilyn pedagogiikka tukee tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia opetukseen kaikille opiskelijoille monikielisissä luokissa, voi myös käsitys ei-natiivien vieraan kielen opettajien kompetenssista muuttua, sillä heidän oma kokemuksensa vieraan kielen opiskelusta ja monikielisen osaamisen kehittymisestä antavat opetukseen resursseja, joita

limittäiskieleilyn pedagogiikassa tarvitaan. Vertailu monikielisen ja yksikielisen vieraan kielen luokan opettajan ja opiskelijoiden käsityksistä monikielisestä kompetenssista olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin. Lisäksi limittäiskieleilyn vaikutusta vieraan kielen oppimiseen ja kieli-identiteetin kehitykseen voitaisiin tutkia laajemmin suuremmalla määrällä havainnottavia oppitunteja sekä niiden transkriboinnilla havainnollistavien esimerkkien saamiseksi. Myös kyselyt voitaisiin suorittaa suuremmalla määrällä osallistujia. Lisäksi voitaisiin kehittää ja hyödyntää limittäiskieleilyä tukevia opetusmateriaaleja ja manuaaleja, jotka ohjaisivat espanjan opettajia limittäiskieleilyn käytäntöihin.