

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación **TransferLAELE (ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **proyecto EMILIA 2** La emoción en el aprendizaje del español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (PID2022-138973OB-C22), **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija del Español como lengua de migrantes y refugiados**.



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517





COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Liceras

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irimi Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Teresa Simón Cabodevilla (coordinadora)

Dra. Marta García Balsas

Dra. Marta Gallego García

Dra. María Eugenia Flores

Prof. Lizeth Guthemberg

Prof. Tahereh Arabsaeidi Arabsaeidi

Prof. Iker González García

Contenidos

Un mundo de lenguas: Una propuesta didáctica para enfoques plurilingües en la enseñanza de ELE a migrantes

Autoras: Jenna Nilson y Margarita Planelles Almeida

Número 2 Volumen VII Año 2026

UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

ISSN 2792-3401

Un mundo de lenguas: Una propuesta didáctica para enfoques plurilingües en la enseñanza de ELE a migrantes

Jenna Nilson y Margarita Planelles Almeida

Resumen

Esta propuesta didáctica presenta un ejemplo de la pedagogía de *translanguaging* en el contexto de la enseñanza de español para personas migrantes y refugiadas. Dado el crecimiento de la población migrante, España se configura como una sociedad cada vez más diversa cultural y lingüísticamente. Por ello, es fundamental seguir buscando nuevas estrategias para promover la inclusión del alumnado multilingüe en nuestras aulas de español para migrantes. El *translanguaging* es una teoría del lenguaje y una pedagogía que busca justamente maneras de incorporar los conocimientos lingüísticos y culturales del alumnado como elementos clave para un aprendizaje y una enseñanza verdaderamente inclusivos. En primer lugar, se describen las aplicaciones teóricas y pedagógicas del *translanguaging* en la enseñanza de lenguas adicionales en contextos migratorios. A continuación, se presenta una propuesta didáctica, dirigida a una clase de español de nivel A1-A2 para personas migrantes y refugiadas adultas. La propuesta incluye dos talleres que muestran ejemplos de una pedagogía de *translanguaging*, uno enfocado en la exploración de los propios recursos comunicativos del alumnado y otro centrado en un tema funcional relacionado con las emociones. La propuesta aporta ejemplos de actividades que buscan fortalecer la autonomía y la creatividad del alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades y poniendo en valor el uso de su repertorio comunicativo en un sentido holístico.

1. Introducción

Desde comienzos del siglo XXI, los procesos de globalización y la intensificación de la movilidad humana han transformado radicalmente el panorama lingüístico y cultural de las sociedades contemporáneas. Esta realidad pone en evidencia la complejidad del uso del lenguaje y la diversidad de trayectorias de aprendizaje, en entornos cada vez más multilingües. Como consecuencia, en el ámbito de la adquisición y enseñanza de lenguas, se produce un giro radical, que podemos considerar un verdadero cambio de paradigma, que cuestiona la visión tradicional del multilingüismo como suma aditiva de lenguas y la persistente idealización del hablante nativo monolingüe como modelo de referencia (Blommaert, 2013; Pennycook, 2016). Frente a esta concepción, emergen enfoques que, bajo distintos términos – *metrolingualism*, *polylinguaging*, *dynamic bilingualism*, *flexible bilingualism*–, subrayan el uso dinámico, holístico y unitario de las lenguas por las personas multilingües, concebido ya no como compartimentos estancos, sino como un conjunto integrado, un repertorio, de recursos que se movilizan de manera flexible para construir significado en contextos diversos (Blommaert, 2010; Li, 2018; Pennycook, 2016). Este artículo se refiere a las personas multilingües como hablantes de dos o más idiomas.

Utiliza L1 para la primera lengua o lengua materna de un hablante, y *lengua adicional* (LA) para cualquier idioma aprendido o adquirido posteriormente. No obstante, reconoce que los idiomas pueden adquirirse simultáneamente y presupone que los repertorios de las personas multilingües no se "añaden," sino que se completan en cualquier momento. Por ello, se usan indistintamente los términos plurilingüismo y multilingüismo, dado que el concepto de un repertorio ya forma parte de ambas definiciones en la bibliografía (Cenoz y Gorter, 2013). Desde esta perspectiva, el plurilingüismo reconoce que las personas multilingües disponen de una variedad de idiomas "with varying degrees of proficiency for different skills...and various purposes" (Beacco, 2008, p. 16; Vallejo & Dooly, 2020). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* recoge esta visión al afirmar que:

el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002, p. 4)

Así, los enfoques plurilingües no solo tratan de comprender y explicar las prácticas comunicativas de los hablantes, sino que también inspiran propuestas pedagógicas que buscan justamente integrar el repertorio completo del alumnado como recurso para el aprendizaje. En este marco, cobra especial relevancia la enseñanza de lenguas a personas migrantes, una categoría creciente dentro de la enseñanza de lenguas adicionales. Esta categoría tiene una relevancia particular en España, dado que se encuentra entre uno de los países de Europa con una población creciente de migrantes, y es, por ello, una sociedad cada vez más caracterizada por la diversidad lingüística (CEAR, 2023; Pinyol Jiménez & Pérez Ramirez, 2022).

En esta línea, el informe del *Consejo de Europa* (2008) *The Role of Languages in Policies for the Integration of Adult Migrants* señala que el reconocimiento de los repertorios diversos de las personas migrantes es fundamental para "the foundations of democratic coexistence" y su integración en la sociedad de acogida (Beacco, 2008, p. 16). A pesar de este reconocimiento explícito de la importancia del repertorio, sigue existiendo, no obstante, una notable falta de recursos para su implementación práctica en las aulas de lenguas adicionales para las personas migrantes y refugiadas (Bermingham & O'Rourke, 2018; Cenoz, 2009; Dendrinos, 2018; Garrido & Oliva, 2015; Little, 2008; Ruiz Herrera, 2019; Tomás-Cámara, 2020; Tudela-Isanta & Andújar-Molina, 2023; Villalba Martínez, 2018). Aunque las aulas de lenguas adicionales se caracterizan cada vez más por una gran diversidad lingüística y cultural, persiste en algunos casos una orientación monolingüe en la enseñanza, y una percepción de que las personas migrantes carecen de las habilidades necesarias para tener éxito en los espacios educativos (Rodríguez Izquiero, 2018; Ruiz Herrera, 2019). En el caso concreto del español como lengua de migración, la realidad no parece ser distinta. Como señala Villalba Martínez (2018), la enseñanza de español a las personas migrantes y refugiadas se caracteriza por "prácticas educativas que no estimulan la creatividad del estudiante o su papel activo en la resolución de problemas y en la toma de decisiones" (pp. 659-660). En esta línea, autores como Ainciburu y Planelles (2023) subrayan la necesidad de

más propuestas inclusivas que podrían fomentar la confianza del alumnado y su bienestar dentro del aula.

En este contexto de reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, y del carácter esencialmente plurilingüe de las y los aprendices, no solo como una realidad secundaria, sino también como un valor educativo y social, el *translanguaging* se propone como un enfoque teórico y pedagógico capaz de dar respuesta a la falta de propuestas inclusivas desde una perspectiva verdaderamente plurilingüe, que fomenten la creatividad y la autonomía del estudiantado, respondiendo, así, en lugar de ignorar, a la diversidad del alumnado. Desde este enfoque, el repertorio lingüístico del hablante se concibe como un sistema unitario y dinámico, en el que los recursos lingüísticos y semióticos se movilizan de manera flexible para construir significado (Li & García, 2022). A este respecto, el *translanguaging* se presenta también como un posicionamiento ideológico que defiende y pone en valor las competencias y las vivencias preexistentes del alumnado multilingüe. Como enfoque lingüístico teórico, el *translanguaging* plantea que las personas multilingües utilizan todo su repertorio lingüístico al comunicarse (Li & García, 2022). Dicho repertorio no se compone, de hecho, únicamente de recursos lingüísticos, sino de todos los recursos comunicativos que una persona multilingüe tiene a su disposición en una interacción comunicativa (Li, 2018). Como enfoque pedagógico, el *translanguaging* propone que un aula de lenguas debe reflejar el uso flexible de los idiomas y las prácticas comunicativas reales del alumnado, y reconoce y valora los recursos lingüísticos y culturales de los y las estudiantes multilingües como parte fundamental del proceso de aprendizaje (García et al., 2017; Li & García, 2022). De este modo, el *translanguaging* se configura como una práctica espontánea en contextos multilingües, y también como una estrategia didáctica que puede potenciar la conciencia metalingüística, la creatividad y la autonomía y agencia del alumnado (García & Otheguy, 2020; Cenoz & Gorter, 2022). Por lo tanto, el *translanguaging* subraya su potencial transformador al legitimar las formas esencialmente plurilingües de comunicación y reconociendo así la identidad plurilingüe del aprendiz, lo que contribuirá a generar espacios educativos más inclusivos y democráticos.

Como vemos, las prácticas de *translanguaging* se presentan como especialmente relevantes en la enseñanza de lenguas adicionales en contextos migratorios, donde la diversidad lingüística y cultural es, precisamente, la norma y no la excepción. Estos enfoques proponen, así, el aula como un espacio donde la pluralidad se reconoce como un activo pedagógico, que contribuye a transformar la imagen de las y los aprendices migrantes como “deficitarios”, como un alumnado que carece de las habilidades necesarias, a una que reconoce los conocimientos diversos y valiosos que ya poseen. En contextos migratorios, se erige como una pedagogía decolonial que refuerza los recursos lingüísticos y culturales que el estudiantado aporta al aula (Li & García, 2022). En este sentido, el *translanguaging* promueve una agenda sociopolítica orientada a transformar las jerarquías lingüísticas en la educación (Li & García, 2022; Vallejo & Dooly, 2020).

Cenoz (2021) defiende la relevancia del *translanguaging* en el ámbito de ELE, y explica que:

la realidad de estudio del español como parte del repertorio plurilingüe de los estudiantes junto a las características de la sociedad actual derivadas de la globalización crea la necesidad de adoptar una perspectiva plurilingüe en la enseñanza del español y la investigación sobre la adquisición de lengua. (p. 29)

Como indica Cenoz (2021), el *translanguaging*, como pedagogía en la enseñanza de lenguas adicionales, puede jugar un papel importante en la ruptura del concepto de un “hablante nativo ideal”; la competencia lingüística no debería estar basada en el ideal de un hablante nativo, sino en el uso efectivo de los recursos que cada individuo tiene a su disposición para comunicarse en sus interacciones sociales (p. 25). Las personas migrantes tienen una variedad de recursos acumulados a lo largo de sus trayectorias migratorias que podrían aprovecharse en su proceso de aprendizaje. Además, el *translanguaging* es justamente una pedagogía que aprovecha la creatividad y la autonomía del alumnado, como explica García (2018), a través de “flexibility, problem-solving, metalinguistic awareness, learning and interpersonal relations” (p. 54). En una clase con un enfoque de *translanguaging*, el alumnado se convierte en “agents of their semiotic repertoires, free to create and be” (García, 2018, p. 54).

Se hace evidente, por tanto, la necesidad de desarrollar ejemplos didácticos concretos y prácticos que fortalezcan la autonomía y la creatividad del alumnado, tengan en cuenta sus necesidades y valoren el uso de sus propios recursos comunicativos como elementos clave para un aprendizaje y una enseñanza verdaderamente inclusivos. Ante los discursos negativos y de odio hacia las personas migrantes en España, este tipo de enseñanza resulta fundamental para combatir las perspectivas deficitarias sobre los y las estudiantes migrantes y su exclusión social (Corona & Block, 2020; Pinyol Jiménez & Pérez Ramirez, 2022; Rodríguez- Izquierdo, 2018). En relación con todo lo anterior, la propuesta didáctica presentada responde a la carencia de recursos para la implementación de enfoques plurilingües en la enseñanza de ELE en contextos migratorios, al proporcionar un ejemplo práctico de la pedagogía del *translanguaging*. Al mismo tiempo, responde a la necesidad de buscar dinámicas inclusivas que no solo fortalezcan el aprendizaje de la lengua del país de acogida, sino que también fomenten los sentimientos de pertenencia, la resiliencia y la integración de las personas migrantes en la sociedad frente al riesgo de exclusión. Para ello, antes de presentar la propuesta didáctica, se explora en primer lugar el *translanguaging* desde una perspectiva teórica lingüística y, seguidamente, como un enfoque pedagógico, basado en la idea de un repertorio comunicativo y una enseñanza inclusiva de las vivencias de sus estudiantes para justificar el papel importante que el *translanguaging* puede desempeñar en el desarrollo de materiales para una clase de ELE. A continuación, se analizan trabajos previos que usan el *translanguaging* en la enseñanza de lenguas adicionales a personas adultas, para finalmente revisar las propuestas existentes en el contexto específico español. Tras esta revisión, se presenta una propuesta didáctica basada en las ideas de la teoría y pedagogía de *translanguaging* dirigida a estudiantes migrantes en edad adulta en una clase de español como lengua adicional.

2. Marco Teórico: Translanguaging en la enseñanza de idiomas

2.1 Translanguaging como teoría

El *translanguaging* se refiere, por un lado, a una teoría del lenguaje que encapsula el uso flexible de los recursos comunicativos que las personas multilingües utilizan en sus interacciones diarias y, por otro, un enfoque pedagógico concreto que ayuda al alumnado multilingüe a poder acceder y hacer uso de dichos recursos dentro del aula. En primer lugar, miramos a su base teórica con el fin de justificar cómo se aplica como práctica dentro de un aula de una lengua adicional.

Desde una perspectiva teórica, resulta necesario señalar cómo el *translanguaging* se diferencia de otros conceptos tradicionalmente estudiados en la investigación sobre multilingüismo, como es el caso del *code-switching*, para poder delimitar de forma clara a qué nos referimos cuando hablamos de enfoques de *translanguaging* en la enseñanza de lenguas adicionales. El *translanguaging* cuestiona, justamente, el concepto tradicional de *code-switching*, donde personas multilingües alternan entre dos sistemas lingüísticos cuando se comunican. El *translanguaging* rechaza la idea de *code-switching* y propone que las personas multilingües utilizan un repertorio comunicativo único, no dividido en distintos idiomas (García & Li, 2014). La propia conceptualización del *code-switching*, así, se alinearía en realidad con una visión monolingüe, según la cual las lenguas son sistemas separados y las competencias del hablante se comparan con las de un hablante nativo monolingüe (García & Lin, 2017). En contraste, la idea de un solo repertorio comunicativo fortalece una mirada holística sobre las competencias del estudiantado multilingüe (García & Lin, 2016). Desde esta óptica, el *translanguaging* no se limita a la alternancia entre lenguas, sino que implica la trascendencia de las fronteras impuestas entre las lenguas, cuestionando las ideologías monoglósicas y las jerarquías que estas sostienen (Li & García, 2022).

Resulta, por tanto, fundamental profundizar en el concepto de repertorio, ya que se trata de un elemento fundamental dentro de la teoría de *translanguaging*. Gumpertz (1964), a partir de su trabajo con las comunidades lingüísticas en India, aportó la idea de que un repertorio verbal se compone de distintos recursos, acentos, variedades, y modalidades utilizadas para formular mensajes. Sin embargo, la globalización y la movilidad humana de las sociedades contemporáneas ponen en cuestión la noción de que los recursos en un repertorio solo pertenecen a *un* sistema lingüístico. Blommaert (2013) habla de los repertorios *superdiversos* de personas multilingües cuyos repertorios lingüísticos se componen de partes de distintas lenguas con las que han estado en contacto. Particularmente, para las personas migrantes, los recursos no solo provendrán de las lenguas de sus países de origen, sino también de los idiomas que han adquirido a lo largo de su vida (Prego Vázquez & Zas Varela, 2023). Algunos recursos pueden estar más desarrollados que otros; por ejemplo: una persona multilingüe puede tener desarrollados recursos de escritura en un idioma, pero no en otro, o habilidades de interacción oral en registros informales, pero no formales (Blommaert, 2013). Las definiciones del repertorio también han evolucionado, desde el concepto de un repertorio que solo incluye recursos lingüísticos verbales a una definición más amplia o “expandida,” como propone Busch (2017), que incluiría los diferentes modos de comunicación- recursos semióticos, corporales e incluso materiales y espaciales- como parte de la interacción comunicativa (Canagarajah,

2018; Blackledge & Creese, 2017; Kusters et al., 2017; Rymes, 2010). Por ello, es útil referirse a un repertorio *comunicativo*, ya que este incluye no solo los recursos lingüísticos, sino también todos los recursos que un hablante puede emplear en la interacción (Rymes, 2010). Partiendo del concepto del “repertorio expandido”, Li (2018), uno de los investigadores principales del *translanguaging*, habla de ello como:

multilingual, multisemiotic, multisensory, and multimodal resource for sense- and meaning-making, and the multilingual as someone who is aware of the existence of the political entities of named languages and has an ability to make use the structural features of some of them that they have acquired. (p.22)

En el contexto de enseñanza de lenguas adicionales a migrantes, la valoración de los distintos recursos del alumnado y el reconocimiento de su capacidad para hacer uso de ellos resulta especialmente fundamental para revertir o transformar el estigma contra dichos alumnos. El *espacio del translanguaging* (Li, 2018) crea o genera, precisamente, un entorno de valoración de todas esas competencias, habilidades y conocimientos previos: “a space that is created by and for Translanguaging practices...creates a social space for the language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience, and environment” (p. 23). Ya existen los espacios de *translanguaging* en las vidas reales de las personas migrantes, en sus trayectorias de migración y en sus comunidades *superdiversas* caracterizadas por una variedad de interacciones multilingües (Blommaert, 2013; Li, 2018). Este espacio es precisamente lo que puede ser también una clase de español como lengua adicional, un entorno donde los y las estudiantes pueden traer sus propias experiencias y recursos comunicativos para poder empoderarse y reconocerse como hablantes competentes y no deficientes. Con ello, enfocamos en el *translanguaging* no solo como una teoría lingüística, sino también como pedagogía.

2.2 Translanguaging como una pedagogía

El concepto de repertorio, así como su uso en la interacción espontánea del alumnado multilingüe, influye directamente en cómo podemos incorporarlo y aprovecharlo dentro del aula de idiomas. El *translanguaging* se presenta justamente como una pedagogía basada en la premisa de que las lenguas del propio alumnado forman una parte esencial del aprendizaje de otra lengua, y que busca, así, maneras de usar el repertorio estratégicamente dentro del aula.

La literatura académica suele atribuir el término *translanguaging* a Cen Williams, un pedagogo galés que desarrolló este tipo de prácticas como una herramienta en la enseñanza de inglés (Cenoz & Arocena, 2018). Williams alternaba el input y output en galés e inglés utilizando los dos idiomas para ayudar a sus estudiantes a aprender y entender los conceptos en inglés (Cenoz & Arocena, 2018). Tras el ejemplo de Williams y numerosos otros ejemplos en diferentes contextos docentes como en el Sur Global, se ha demostrado que las lenguas previas conocidas pueden utilizarse para facilitar el aprendizaje y la comprensión de una nueva lengua adicional, para establecer conexiones metalingüísticas o para integrar conocimientos previos con nuevos

contenidos del aula (Cenoz, 2013; Cenoz & Arocena, 2018; Cenoz & Gorter, 2022; Heugh, 2021; Li, 2023).

Sin embargo, cuando aplicamos este enfoque en un contexto migratorio, se convierte ya en más que una herramienta pedagógica para facilitar el aprendizaje, puesto que también tiene una orientación inclusiva y un significado sociopolítico más profundo. En esta línea, los trabajos de García y Li (2014; 2022) amplían la aplicación de estos enfoques a espacios con estudiantes marginalizados. Trasladan las ideas más allá del aprendizaje de los contenidos específicos de lenguas, como una pedagogía enfocada en la inclusión (García et al., 2017; García & Li, 2014). En este contexto, el *translanguaging* no se limita a facilitar la comprensión conceptual mediante la inclusión de las lenguas del alumnado, sino que también es un acto de transgresión y transformación que cuestiona las jerarquías lingüísticas tradicionales de los idiomas (García & Li, 2014; García, 2018). La visión del *translanguaging* que promueven García y Li (2014) sería precisamente a lo que nos referíamos anteriormente con prácticas que valoran y reconocen los recursos existentes del alumnado migrante. En su libro *Pedagogical Translanguaging*, Cenoz y Gorter (2022) hacen referencia al trabajo de García et al. (2017), y caracterizan este enfoque como una pedagogía basada en una perspectiva multilingüe, que parte de la idea de que en un mundo tan globalizado no es práctico asumir que todas las personas multilingües tienen que alcanzar un nivel equivalente al de un hablante nativo. Sobre todo, un objetivo principal de la pedagogía del *translanguaging* es fomentar la autonomía del alumnado, mediante prácticas centradas en los y las estudiantes y en el desarrollo de su habilidad de conocer mejor y valerse de sus propios recursos comunicativos en contextos sociales (Cenoz & Gorter, 2022). En este sentido, el empleo de esta pedagogía en contextos migratorios actúa simultáneamente para apoyar la capacidad del alumnado para comprender conceptos en la lengua mediante el uso de su repertorio comunicativo, y también contribuye a transformar las visiones deficitarias hacia estos estudiantes al incorporar su ser completo y sus competencias al espacio educativo. Asimismo, refuerza las capacidades creativas a la hora de combinar y usar diferentes recursos comunicativos en distintos momentos durante una interacción comunicativa (García, 2018; Li, 2018).

García et al. (2017) describen tres componentes esenciales de la pedagogía de *translanguaging*: *stance*, *design* y *shifts*. *Stance* se refiere a la postura ideológica del profesorado, una postura que valora las vivencias y conocimientos del alumnado. Con este *stance*, el profesorado busca maneras de incorporar activamente dichas vivencias y conocimientos al aula y ve el “complex language repertoire as a resource, never as a deficit” (García et al., 2017, pp. xiii). *Design* incluye cinco elementos, “explorar, evaluar, imaginar, presentar, e implementar,” donde los y las estudiantes exploran temas, los seleccionan y desarrollan un proyecto práctico, lo que ofrece oportunidades para la colaboración, la imaginación y la autonomía (García et al., 2017, p. 72). La colaboración es fundamental para esta pedagogía, ya que el alumnado puede formar grupos con estudiantes que comparten otras lenguas y decidir de manera autónoma cuándo y cómo utilizar sus recursos lingüísticos para desarrollar las actividades. Por último, *shifts* se refiere a la capacidad de la profesora para adaptarse en el momento a las necesidades del alumnado (García et al., 2017). Al poder atender a las necesidades del alumnado, el profesorado da cierta libertad y flexibilidad a la hora

de cambiar sus planes para que los y las estudiantes tomen el papel protagónico dentro de la clase.

Aunque sus ejemplos son principalmente casos de estudiantes de inglés como lengua adicional en los Estados Unidos, García et al. (2017) subrayan que puede aplicarse a otros contextos con alumnado migrante, ya que no hay solo una manera de implementar el *translanguaging* como pedagogía. En Europa, y particularmente en España, Jasone Cenoz ha promovido el empleo de este enfoque, basando gran parte de su trabajo en el País Vasco (Cenoz, 2009). Aunque el trabajo de Cenoz y Gorter (2022) no está principalmente basado en el contexto de migración, ofrecen algunos puntos útiles para guiar este tipo de prácticas pedagógicas. Similar a García et al. (2017), Cenoz y Gorter (2022) reconocen que este enfoque incorpora prácticas diferentes, pero todas usan “the students’ whole linguistic repertoire and are planned by the teacher with a pedagogical purpose” (p. 30). Las características clave de esta pedagogía que son particularmente importantes en el caso de la enseñanza a personas migrantes incluyen incrementar la conciencia metalingüística, el uso del repertorio completo en las actividades, y a *spontaneous translanguaging*, o el uso del repertorio comunicativo en momentos que no son planeados previamente (Cenoz & Gorter, 2022). Como señalan García y Lin (2016, p. 5), “translanguaging goes beyond code switching and translation because it refers to the process by which bilingual students perform bilingually in the myriad multimodal ways of classrooms.” Desde este punto de vista, el *translanguaging* como pedagogía trata de la integración dinámica de múltiples aspectos: la mejora de la conciencia del lenguaje, la inclusión del repertorio del alumnado en el espacio, la flexibilidad y adaptabilidad del docente a las necesidades de los y las estudiantes y la facilitación de un espacio de aula donde también se acepta el uso espontáneo del *translanguaging* por parte del alumnado mediante un aprendizaje afectivo, activo y colaborativo. Este enfoque pedagógico refleja una enseñanza inclusiva que favorezca “la comunicación interactiva” y que considere las relaciones y emociones como factores clave en el aprendizaje (Ainciburu & Planelles, 2023, p. 463).

No obstante, es importante señalar que el *translanguaging* también ha recibido algunas críticas (Jaspers, 2018; Treffers-Daller, 2024). Treffers-Daller (2024) argumenta que el concepto es demasiado impreciso, al intentar incorporar un enfoque teórico y un enfoque pedagógico a su definición a la vez, y cuestiona la idea de que no existen idiomas distintos, sino un repertorio comunicativo único, afirmando que falta evidencia empírica para demostrar que este es el caso. El aula que usa este enfoque pedagógico no siempre es compatible con la vida real a la que se enfrenta el alumnado, especialmente en contextos donde sus repertorios comunicativos fuera de la clase no son valorados y donde pueden experimentar discriminación al usar sus L1. Por eso el *translanguaging* corre el riesgo de idealizar el uso del repertorio comunicativo, cuando, en la práctica, la lengua del país de acogida es la que va a abrir las puertas a la participación social (Cenoz & Gorter, 2022; Jaspers, 2018; Treffers-Daller, 2024).

A pesar de sus críticas, un enfoque teórico basado en el *translanguaging* es especialmente útil aplicado a contextos de enseñanza de idiomas a personas migrantes y refugiadas por su mirada inclusiva. El uso de este enfoque en el aula no es incompatible con la adquisición de las habilidades necesarias de poder usar la lengua del país de acogida, y además esta perspectiva reconoce que las personas multilingües sí distinguen el uso socialmente establecido de las distintas lenguas “even if those are arbitrary” (Cenoz & Gorter, 2022, p.13). En ese sentido, el significado del prefijo “trans” resulta importante. “Trans” no solo significa una transformación o transgresión de jerarquías lingüísticas, sino también el uso de recursos que van más allá de lo meramente lingüístico, incorporando recursos semióticos, corporales y culturales de manera transversal (Li, 2018; Vallejo & Dooly, 2020). Desde una mirada de *translanguaging*, no son únicamente los recursos lingüísticos los que son importantes, sino todos los recursos comunicativos. Es más, estos recursos ya forman parte de la comunicación de las personas migrantes en el mundo real, en sus interacciones diarias para poder comunicarse sobre sus necesidades básicas como ir al mercado o buscar alojamiento (Blackledge & Creese, 2017; Prego Vázquez & Zas-Varela, 2023). Más aún, la orientación del *translanguaging* hacia la justicia social resulta especialmente pertinente en contextos migratorios. Para estudiantes cuyas vivencias han sido históricamente excluidas o desvalorizadas en el ámbito educativo, este enfoque es una oportunidad para cambiar el estigma hacia dichos alumnos (Li & García, 2022). Aunque se ha planteado la idea de “la excepción española,” que propone que España es un país relativamente abierto a la inmigración en comparación con otros países europeos, la retórica de anti-inmigración y la discriminación a inmigrantes siguen siendo factores que influyen en la vida cotidiana del alumnado dentro y fuera del aula (Corona & Block, 2020; Rodríguez Izquierdo, 2018; Ruiz Herrera, 2019; Tuleda Isanta & Andújar Molina, 2023). En consecuencia, pedagogías orientadas hacia la justicia social, que trabajen contra el racismo, la xenofobia y el clasismo, desempeñan un papel clave en la integración de las personas migrantes en un país nuevo (Capstick, 2019). A partir de estas consideraciones, analizamos a continuación por qué y en qué sentido consideramos que el *translanguaging* puede resultar especialmente adecuado para la enseñanza de lenguas en contextos migratorios.

2.3 Translanguaging en la enseñanza de lenguas en contextos migratorios

Como se ha señalado anteriormente, entender y contextualizar el papel que las lenguas juegan en los procesos migratorios resulta fundamental para comprender el sentido de las prácticas de *translanguaging* en la enseñanza de lenguas adicionales en contextos de migración. Aprender la lengua del país de acogida no solo ayuda a acceder a servicios esenciales, sino que también puede fortalecer el sentimiento de cohesión social dentro de la sociedad (Asensio Pastor, 2020; Capstick, 2019). Sin embargo, adquirir la lengua del país de acogida no puede ni debe implicar perder ni renunciar a las propias lenguas de origen. El informe del British Council *Language for Resilience: Cross Disciplinary Perspectives on the Role of Enhancing the Resilience of Refugees and Host Communities* sostiene como principio fundamental que los recursos lingüísticos de las personas migrantes son clave para su bienestar, empoderamiento y capacidad de expresión (Capstick, 2019). La inclusión y el desarrollo continuado de sus lenguas contribuyen a su sentido de pertenencia, a sus logros académicos y, además,

los conocimientos adquiridos en un idioma pueden transferirse a otro (Capstick, 2019). Tomás-Cámara (2020) conceptualiza el aula de español para migrantes y refugiados como un “territorio de arraigo” o un espacio para “relajarse, expresar sus preocupaciones, establecer vínculos significativos, y recuperar una identidad difuminada por la migración” (p. 794). En este sentido, señala que, también, una parte de crear un territorio de arraigo dentro de la propia clase es la inclusión y valoración de los recursos lingüísticos que los y las estudiantes aportan al aula.

El aula de español puede convertirse, así, en un lugar de encuentro donde se pueden establecer o fortalecer conexiones o, por el contrario, un espacio donde el alumnado sienta aislamiento, miedo y dudas. Entre los principales obstáculos para el aprendizaje se encuentran la falta de confianza y la baja autoestima de los y las estudiantes (Villalba Martínez, 2018). Los factores de estrés en el proceso migratorio, como estrés cultural o estrés traumático de la migración forzada, influyen en la ansiedad del alumnado en las clases de español, lo que a su vez afecta a su motivación (Asensio Pastor, 2020; Villalba Martínez, 2018). Villalba Martínez (2018) vincula la confianza con los conceptos de inversión y legitimidad del hablante de Norton (2013):

aportando que el inmigrante que aprende una nueva lengua negocia constantemente su identidad como hablante lo que conlleva un evidente conflicto entre lo que es y lo que proyecta en la L2. También su valor económico, cultural y social varía según se desarrolla el proceso y todo esto ocurre en un contexto ideológico determinado. (pp. 663-664)

Norton y Pavlenko (2019) explican que la identidad está relacionada con la motivación y la inversión en el aprendizaje de una lengua adicional, y que estos factores conectan, así, con el propio desarrollo de la competencia del alumnado. Los aprendices imaginan las comunidades a las que podrían pertenecer gracias a su identidad nueva como hablantes de la lengua adicional. Cuando estas comunidades no reconocen su legitimidad, o los excluyen debido al racismo, sexismo, clasismo, el hablante puede experimentar una falta de inversión en su propio aprendizaje, al no verse capaz de integrarse en las comunidades a las que aspira a pertenecer (Norton & Pavlenko, 2019). Sin embargo, desde una mirada de *translanguaging*, el alumnado ya posee competencias, y el *translanguaging stance* considera a los y las estudiantes como hablantes legítimos de la lengua adicional desde el inicio, dado que su repertorio comunicativo es siempre completo en cada momento (García, 2018; García & Li, 2022). Más aún, como se mencionó anteriormente, un enfoque de *translanguaging* reconoce que un hablante multilingüe no necesita desarrollar todos sus recursos al mismo nivel o al nivel de un hablante *nativo*. La competencia lingüística y la legitimidad como hablante no deberían depender de la conformidad con el ideal del hablante *nativo* (Cenoz & Gorter, 2022).

Otro reto, además de la falta de confianza, la ansiedad y la baja participación, es la falta de autonomía del alumnado (Villalba Martínez, 2018). En el caso de estudiantes migrantes, este aspecto resulta especialmente importante, ya que en otras dimensiones de la vida pueden carecer de autonomía (Dalziel & Piazzoli, 2019). Por ello, el aula de español como lengua adicional podría ser un lugar donde toman decisiones

propias (Dalziel & Piazzoli, 2019). Como explican Cenoz y Gorter (2022), la pedagogía del *translanguaging* ofrece una vía para situar al alumnado como protagonista dentro del proceso de aprendizaje.

La confianza, la inversión, la autonomía, la creatividad y también el orgullo por la identidad lingüística y cultural son aspectos que la investigación en torno al *translanguaging* ha demostrado que este enfoque puede fortalecer en el alumnado (Dutton & Rushton, 2022; Li & García, 2022; Menken & Sánchez, 2019; Ollerhead, 2019; Tsokalidou & Skourtou, 2020). Algunos de los ejemplos de actividades que sí son utilizados en diferentes contextos son:

- Trabajo por parejas o en grupos donde se comparten idiomas comunes para fomentar la colaboración y cooperación entre pares.
- Mural de palabras donde se escribe vocabulario/conceptos en español y en los otros idiomas del alumnado para ver cognados/conexiones.
- Diccionarios/traducciones- acceso a traducciones para realizar actividades complicadas (más dentro de una clase con otros estudiantes que son hablantes de la misma L1).
- Retrato/biografía lingüístico/a –una actividad para ayudar al profesorado a conocer mejor al alumnado y para que el alumnado pueda explorar sus propias lenguas o repertorios comunicativos.
- Paisaje lingüístico –una actividad que explora los idiomas/símbolos/cultura de una ciudad.
- Textos de identidad –una actividad de escritura que ayuda al alumnado a escribir en español/sus L1s (o usar otro tipo de expresión) para hablar de sí mismos (Cenoz & Arocena, 2018; García et al., 2017; Melo-Pfiefer, 2023; Heugh et al., 2019; Piazzoli & Dalziel, 2024).

Para dar aún más peso a los argumentos anteriores, uno de los documentos clave en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, el *Manifiesto de Santander* (2004), ya enfatiza que la autonomía, la dimensión afectiva, la cooperación y el mantenimiento de la lengua y la cultura de los inmigrantes son elementos fundamentales en la enseñanza de lenguas adicionales. Aún más, destaca que “se favorece la adquisición de una competencia plurilingüe” que da beneficios mutuos a la sociedad (Instituto Cervantes, 2004, para. 11). Como hemos visto, todos estos elementos forman parte de lo que el *translanguaging* puede aportar a una clase de español, pero en general no forma una parte significativa de las propuestas didácticas actuales. Esto nos lleva, entonces, a considerar casos concretos de *translanguaging* en la enseñanza de lenguas adicionales y a analizar de qué manera se ha puesto en práctica.

3. Estado de la Cuestión

Aunque una revisión exhaustiva del uso del *translanguaging* en todos los contextos pedagógicos excede los límites del presente trabajo, es importante mencionar que, debido al incremento de su popularidad en los últimos 15 años y tras el cambio de paradigma hacia el plurilingüismo, el *translanguaging* aparece en una variedad de proyectos pedagógicos y de investigación con alumnado multilingüe, como en clases

de inglés como lengua extranjera en Taiwán o clases AICLE de biología en Hong Kong (Ke & Lin, 2017; Wu & Lin, 2019). También es fundamental entender que, dado que el plurilingüismo aparece en el *MCEER* y cuenta con reconocimiento a nivel del Consejo de Europa, se han puesto en marcha iniciativas para promover el plurilingüismo y el *translanguaging* en aquellas comunidades autónomas de España con lenguas oficiales minoritarias (Cenoz, 2009; Erdocia, 2020; Vallejo, 2021). Por ejemplo, en Cataluña, varias iniciativas existen para promover un enfoque plurilingüe dentro del sistema escolar, tanto para dar más visibilidad al catalán como para fomentar habilidades en lenguas extranjeras y las varias L1 del alumnado (Erdocía, 2020). Sin embargo, estos ejemplos se enfocan en las lenguas minoritarias o cooficiales de España y no necesariamente en las lenguas de migración. Conllevan su propio discurso político y educativo, pero uno que es distinto del que se observa en la adquisición de lenguas adicionales en contextos migratorios, donde las personas migrantes se enfrentan a retos específicos de integración social y lingüística en la sociedad de acogida.

Por el objetivo de esta propuesta didáctica, se centra específicamente en el *translanguaging* dentro del aula de lenguas adicionales dirigidas a personas migrantes y refugiadas. Tras esta definición y contextualización del *translanguaging* en otros ámbitos, enfocamos en algunos ejemplos de *translanguaging* en la enseñanza en contextos migratorios generales, tanto en el entorno escolar como en la enseñanza a aprendices en edad adulta. Se centra primero en ejemplos de diferentes regiones del mundo antes de explorar el contexto español.

García et al. (2017) ilustran el *translanguaging* con el ejemplo de un proyecto en un instituto en los EEUU. Dentro de una unidad sobre el medio ambiente, los y las estudiantes hicieron sus propios Anuncios de Servicio Público sobre el medio ambiente para su instituto. El alumnado multilingüe podía trabajar en grupo, utilizando sus L1s u otras lenguas compartidas, decidir cómo presentar su anuncio y crear un output tanto en la lengua meta como en sus diferentes idiomas. El proyecto también sirvió para visibilizar los idiomas del alumnado en la comunidad educativa y generar conciencia sobre la diversidad lingüística (García et al., 2017). Sin embargo, este es un ejemplo de *translanguaging* en el contexto escolar generalizado, no de una clase específicamente de idiomas.

En el caso del proyecto de Ollerhead (2019), jóvenes migrantes en clases de inglés como lengua adicional en una escuela secundaria especial en Australia realizaron distintos proyectos basados en el arte. En uno de ellos, el alumnado tenía que asociar un color con una emoción. Podían elegir hablar de la emoción en inglés o en sus L1s y, posteriormente, respondieron a diferentes tipos de música utilizando esas emociones como guía. Ollerhead (2019) encontró que estas actividades aumentaron la inversión en su aprendizaje y fortalecieron su autonomía al permitir que eligieran cómo poder expresarse. Además, este proyecto se alinea con lo que señala Capstick (2019), en relación con cómo la posibilidad de expresar emociones en la L1 es fundamental para el bienestar y la resiliencia de las personas migrantes. Ollerhead (2019) y García et al. (2017) proporcionan ejemplos dentro de un contexto escolar, pero también encontramos ejemplos en el contexto de enseñanza a adultos.

Por ejemplo, Kalocányiova (2017) presenta un proyecto en Luxemburgo de una clase de francés dirigida a personas refugiadas de Siria e Iraq. Durante las sesiones, los y las estudiantes utilizaron sus conocimientos compartidos en árabe y en inglés para realizar tareas, “including metalinguistic reflections, translations, discussions of how to accomplish the tasks and conversations beyond the course content” (Kalocányiova, 2017, p.10). Los y las estudiantes que hablaban más inglés utilizaron este idioma como lengua mediadora con el profesor y ayudaron a sus otros compañeros en árabe para que entendieran qué hacer para realizar las actividades en la lengua meta, francés. Una de las profesoras también pudo brindar apoyo en inglés y árabe, manteniendo simultáneamente el objetivo principal de la tarea comunicativa en francés y facilitando el uso de los recursos lingüísticos del alumnado (Kalocányiova, 2017). Los resultados indicaron que, al poder colaborar entre sí utilizando recursos de sus L1s u otras lenguas adicionales como el inglés, se fomentó el empoderamiento del alumnado, ya que pudieron participar más en la clase tras verificar, organizar y expresar sus ideas con sus compañeros.

Similarmente, Piazzoli y Dalziel (2024) adoptaron un enfoque multilingüe y usaron métodos de arte en su proyecto con personas migrantes y refugiadas en Irlanda y en Italia. Su estudio aunó actividades basadas en el arte, enseñanza performativa y *translanguaging*, como por ejemplo el retrato lingüístico, la traducción y discusión de palabras significativas en diversas lenguas y el trabajo en pequeños grupos donde los y las estudiantes podían interactuar en sus L1s y/o compartidas antes de presentar al grupo completo. Encontraron que los y las estudiantes se sentían en un espacio seguro al poder acceder a sus idiomas y sus repertorios comunicativos en las clases, y este espacio seguro influía en la motivación del alumnado dentro de la clase (Piazzoli & Dalziel, 2024).

En estos ejemplos anteriores de Ollerhead (2019) y Piazzoli y Dalziel (2024), el uso del arte tiene un papel muy importante, ya que permite múltiples estrategias y formas de expresión que incorporan no solo los recursos lingüísticos del alumnado, sino también otros recursos comunicativos, semióticos, corporales o afectivos, que refuerzan la creatividad y la identidad (Dutton & Rushton, 2022; Hirsu et al., 2021; Kennedy et al., 2019; Moore et al., 2020; Ollerhead, 2019).

Los ejemplos mencionados son casos de francés e inglés como lengua adicional, pero ¿cómo se ha implementado este enfoque en el caso de español como lengua adicional y, en concreto, en España? Para poder acercarnos a este tipo de implementaciones en el contexto español, nos centramos en primer lugar de manera más amplia en recursos y propuestas didácticas para la enseñanza de español a migrantes y refugiados.

Desde la publicación del Manifiesto de Santander (Instituto Cervantes, 2004), en los últimos años se han desarrollado numerosas guías prácticas para la enseñanza de español a migrantes y refugiados: incluyen, entre otros, la guía del Instituto Cervantes (2005) *Español como Nueva Lengua*, el *Cuaderno de Español Práctico para Inmigrantes* (2016) de la Fundación Iberoamérica Europa, un proyecto desarrollado por el instituto Nebrija (2019) INMIGRA-2 y el cuaderno *Tejiendo el Español* (2020) de la Oficina de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población

Inmigrante de Madrid. Recientemente, se ha cerrado un acuerdo entre el Instituto Cervantes y ACNUR para el desarrollo de un curso específicamente para personas refugiadas (Delgado de Pablo et al., 2020; Fundación Iberoamérica Europa, 2016; Instituto Cervantes, 2005; Instituto Cervantes, 2023; Masid Blanco & Doquin de Saint Preux, 2019; Tudela-Isanta & Andújar-Molina, 2023).

En su revisión de alcance de la enseñanza de español para migrantes y refugiados, Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023) encontraron que la tendencia de estos programas y currículos es adoptar una metodología comunicativa, actividades basadas en proyectos y la práctica de “temas funcionales” (180). Sin embargo, por otro lado, hay ejemplos escasos “de propuestas más innovadoras como la gamificación”, y, tras revisar las guías, estas no mencionan, o no con la suficiente profundidad, prácticas específicamente dirigidas a la incorporación de los recursos comunicativos del alumnado (Delgado de Pablo et al., 2020; Instituto Cervantes, 2006; Fundación Iberoamérica Europa, 2016; Tudela-Isanta & Andújar-Molina, 2023, p.180). Por ejemplo, en *Español como Nueva Lengua* se argumenta que la profesora debe tener en cuenta la autonomía, la colaboración y la flexibilidad, pero al presentar las propuestas didácticas no se incorpora el uso de los propios recursos comunicativos del alumnado como un elemento de dichas prácticas (Instituto Cervantes, 2005). Hay varias propuestas que sí incluyen la interculturalidad, y aunque mencionan la importancia de reconocer las L1s del alumnado como parte de un intercambio de la cultura, no se trata de su enfoque principal (Instituto Cervantes, 2005; Holguín, 2023; Níkleva y López-García, 2016; Ruiz Herrera, 2019). El *translanguaging* como pedagogía subraya la importancia de incluir tanto la cultura de los y las estudiantes como sus recursos comunicativos, dado que la cultura y la lengua están inextricablemente interrelacionados (García et al., 2017; Li & García, 2022; Li, 2018). En otras palabras, no se puede hablar de la cultura del alumnado sin hablar de la lengua. Aunque es importante destacar la falta de ejemplos de prácticas de *translanguaging* específicamente en el contexto del español como lengua para migrantes y refugiados en España, sí existen algunos ejemplos clave en otros casos, que pueden arrojar luz sobre cómo se puede, y cuáles serían los retos específicos, al implementar este enfoque en un aula de español.

En Galicia, Bermingham y O’Rourke (2018) estudiaron la conciencia lingüística de un grupo de estudiantes de Cabo Verde en una escuela secundaria. Las lenguas que se hablan en Cabo Verde, el portugués y el criollo, comparten muchas similitudes con el gallego. Tanto el profesorado como el alumnado reconocieron las ventajas de utilizar especialmente el portugués a la hora de aprender vocabulario o temas nuevos en gallego y en castellano, y hubo un uso flexible de todos estos idiomas en el aula (Bermingham & O’Rourke, 2018). A pesar de la normalidad con que los y las estudiantes utilizaron prácticas de *translanguaging* en la comunidad inmigrante y sus vidas dentro y fuera de la clase, aún persiste la opinión de que son deficientes (Bermingham & O’Rourke, 2018). Igualmente, Bermingham y O’Rourke (2018) indican algunos otros retos como la presión por parte del profesorado de conformar sus prácticas en la clase a un currículo orientado al monolingüismo. Este reto también se aplica en contextos de español para migrantes y refugiados, especialmente en cursos cortos donde existe la

necesidad de cubrir temas funcionales básicos, como la adquisición del alojamiento, en muy poco tiempo (Ascencio Pastor, 2020). El trabajo de Bermingham y O' Rourke (2018) subraya algunas de las dudas sobre el *translanguaging* como un enfoque ideal, y cómo a la hora de su implementación enfrenta retos más profundos. Su estudio muestra cómo es posible transferir conocimientos de un idioma a otro mediante prácticas de *translanguaging*; sin embargo, no ofrece respuestas sobre cómo el *translanguaging* podría funcionar dentro de aulas de español donde el alumnado no comparte lenguas cercanas al español, como es el caso con el portugués y el gallego. Más aún, analiza el ámbito escolar, y no de una clase específicamente para idiomas, por lo que los objetivos de aprendizaje difieren de los de una clase de una lengua adicional.

Aunque no corresponde específicamente al contexto de español como lengua adicional, un estudio muy en línea con lo que propone usar un enfoque de *translanguaging* en el contexto migratorio proviene de Cataluña. Garrido y Oliva (2015) realizaron un proyecto en cursos de catalán con alumnos adultos migrantes en diferentes ONG. Se inspiraron en la pedagogía crítica de Paulo Freire, una pedagogía que invita al alumnado a reflexionar sobre los problemas sociales a los que se enfrenten y a asumir un papel activo al considerar cómo resolverlos. Primero realizaron talleres colaborativos con los y las estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje y barreras en su integración en la sociedad. En estos talleres también el alumnado podía usar otros idiomas como wolof y árabe. Luego desarrollaron materiales didácticos basados en los temas elegidos como materiales audiovisuales, orales, textuales. Existía una colaboración continua con los y las estudiantes para producir y traducir material a sus L1 para su uso y para el uso futuro de sus otros grupos (Garrido y Oliva, 2015). El *translanguaging* sirvió para facilitar el aprendizaje del alumnado y reflejar el uso de sus repertorios comunicativos en sus vidas cotidianas (Garrido y Oliva, 2015). El proyecto transformó las dinámicas de poder entre el profesorado y el alumnado a una donde los y las estudiantes asumieron el papel del profesorado, y dio valor a “their non-standard, hybrid varieties of Catalan as valid models for language teaching and by extension, social participation” (Garrido y Oliva, 2015, p.104). Sin embargo, el proyecto de Garrido y Oliva (2015) partió de la inversión y compromiso del alumnado desde el principio, algo que no siempre puede darse por hecho: contar con un grupo estable con quien se pueden desarrollar los objetivos y el programa de inicio a fin no siempre es posible en todos los contextos.

Adicionalmente, los ejemplos anteriores se inclinan más hacia la traducción, el apoyo lingüístico a través del trabajo en grupo y la conciencia metalingüística, pero ¿qué hay de otros recursos comunicativos que se pueden aportar, como, por ejemplo, el uso de actividades basadas en el arte, como los presentados en las propuestas de Ollerhead (2019) y Piazzoli y Dalziel (2024)?

Flores (2022) nos ofrece una respuesta a la pregunta anterior mediante la enseñanza performativa de español con grupos de personas migrantes en Madrid. La enseñanza performativa se presenta como un ejemplo de una pedagogía inclusiva, y, al igual que el *translanguaging*, incorpora las experiencias del alumnado a través de prácticas colaborativas y afectivas (Flores, 2022). Además, Flores (2022) incorporó elementos de

lo que podemos considerar un *translanguaging stance*, al reconocer y valorar las competencias del alumnado dentro de su práctica docente. Sin embargo, aunque una enseñanza performativa integra una variedad de maneras de expresión del repertorio, particularmente la expresión semiótica y corporal, el estudio no se centró específicamente en el uso de *translanguaging*.

Mientras Garrido y Oliva (2015) ofrecen un ejemplo significativo del *translanguaging* con población migrante en España, y Flores (2022) propone un modelo de colaboración activa y afectiva entre el alumnado y el profesorado, sigue existiendo una carencia de ejemplos en contextos de español como lengua adicional. Cada vez más, las clases de español como lengua adicional se ven conformadas por estudiantes con una diversidad enorme de culturas, idiomas y trayectorias educativas (Rodríguez-Izquierdo, 2018; Ruiz Herrera, 2019). Esto implica una necesidad fehaciente de indagar en el desarrollo de pedagogías que podrían adaptarse a esta diversidad y a las necesidades específicas del alumnado, así como propuestas didácticas para el desarrollo pedagógico y formación del profesorado que integren los repertorios comunicativos del alumnado como parte de la enseñanza en el aula (Ruiz Herrera, 2019; Tomás Cámara, 2020; Tuleda Isanta & Andújar Molina, 2023). Al mismo tiempo, ayuda a combatir la perspectiva deficitaria y las actitudes monolingües para reflejar la diversidad multilingüe presente en la vida diaria del alumnado.

Aunque se han desarrollado algunos materiales para trabajar con el *translanguaging*, se hace evidente la necesidad de más guías prácticas que proporcionen ideas concretas y aplicables de cómo se puede incorporar un enfoque de *translanguaging* específicamente en aulas de español como lengua adicional con personas migrantes adultas. Asimismo, es importante proporcionar ejemplos de cómo el *translanguaging* puede funcionar en conjunto con temas funcionales, los requisitos de los cursos y los retos específicos del contexto (Birmingham & O'Rourke, 2018; Cenoz & Gorter, 2022; Kalocányiova, 2017). Entre los retos habitualmente señalados se encuentran la fluctuación de grupos, la diversidad de niveles, la presencia de un gran número de lenguas, el hecho de que el profesorado generalmente no conoce las L1s del alumnado y que los idiomas no comparten una base común con el español. Estos factores deben tenerse en cuenta al plantear tareas basadas en el *translanguaging*, y es fundamental que los materiales didácticos ofrezcan soluciones viables. Como señalan García et al. (2017) y Cenoz y Gorter (2022), la pedagogía de *translanguaging* tiene que adaptarse a los contextos en los que se implementa.

La propuesta didáctica que aquí se presenta combina algunas de las estrategias usadas de *translanguaging* con los temas identificados por profesores y estudiantes en un proyecto doctoral realizado con estudiantes de español como lengua adicional en Madrid. El proyecto sigue las recomendaciones de Garrido y Oliva (2015), al incorporar al alumnado en la identificación de los ámbitos y temas de aprendizaje. Como un enfoque holístico, la propuesta tiene el objetivo de apoyar la autonomía y la creatividad del alumnado mediante el desarrollo de ese *translanguaging space*, como señala Li (2018), un espacio donde el alumnado puede traer y movilizar su experiencia vital. La

propuesta se inicia explorando los repertorios comunicativos de los y las estudiantes y creando así conciencia sobre los diferentes idiomas presentes en la clase. Se alinea con el desarrollo de un *translanguaging stance* dentro de un aula de idiomas, donde se valoran y se visibilizan los repertorios comunicativos del alumnado, reconociendo a los y las estudiantes como hablantes legítimos con competencias ya desarrolladas (García et al., 2017). La siguiente actividad tiene el enfoque de un tema práctico, relacionado con la expresión de emociones y las destrezas lingüísticas, principalmente de la comprensión y la expresión oral. Las actividades incorporan elementos de colaboración y trabajo en equipo para facilitar la comprensión de conceptos en español. Se inspiran además en los ejemplos anteriores de actividades basados en el arte, ofreciendo múltiples opciones de expresión e incorporando la multimodalidad mediante actividades corporales y artísticas, fomentando su creatividad. Se alinean con el *translanguaging design*, donde los y las estudiantes exploran, imaginan y presentan sus diferentes ideas a través de un aprendizaje colaborativo y autónomo (García et al., 2017). Por último, intenta proporcionar actividades flexibles que se puedan adaptar a grupos heterogéneos con diferentes lenguas maternas y niveles. A continuación, se contextualiza el grupo de aprendizaje, se identifican los objetivos y se presenta el plan didáctico.

Propuesta Didáctica

Descripción del contexto

Esta propuesta didáctica está dirigida a un grupo de estudiantes de una clase de español para personas migrantes en una ONG. Habitualmente, las clases de español ofrecidas por grandes ONG en España (por ejemplo: CEAR, Cruz Roja, etc.) están destinadas a personas migrantes solicitantes de asilo o beneficiarias de protección internacional, quienes pueden acceder a servicios de aprendizaje del idioma durante el proceso de solicitud o una vez concedida dicha protección. En general, estas clases se caracterizan por la heterogeneidad de lenguas, culturas, edades y experiencias vitales y educativas del alumnado (Rodríguez-Izquierdo, 2018; Ruiz Herrera, 2019).

La propuesta está dirigida a una clase de nivel entre A1-A2; no obstante, dentro de este nivel es probable que algunos estudiantes en una clase de A2 presenten competencias más o menos avanzadas en algunas destrezas más que en otras. La mayoría de los y las estudiantes son multilingües y habla su L1, además de otros idiomas oficiales, comunes o regionales de sus países de origen (por ejemplo, el francés en el caso de Marruecos), así como lenguas extranjeras adquiridas a través de la educación formal o durante sus trayectorias migratorias. En este sentido, el español podría ser su tercer o incluso cuarto idioma. Se refleja, así, lo que señala Blommaert (2013), quien sostiene que los repertorios *superdiversos* de los inmigrantes están formados de una variedad de recursos y lenguas distintas.

Todo el alumnado es adulto, aunque la edad varía; la mayoría tiene entre 20 y 50 años, con un grupo numeroso de jóvenes, especialmente en el rango de 20 a 30 años. El alumnado viene de países sobre todo africanos, como Mali, Senegal y Marruecos, aunque también hay estudiantes de Ucrania, debido al conflicto iniciado en 2022, así como de países de Oriente Medio como Afganistán y Siria (CEAR, 2023).

Asimismo, las experiencias educativas del alumnado son muy diversas. Algunos estudiantes pueden contar con estudios universitarios, mientras que otros no han completado la educación primaria. Además, parte del alumnado no ha recibido educación formal en sus primeras lenguas y/o estas no se han enseñado en forma escrita ni estudiado formalmente.

Por último, un factor fundamental a tener en cuenta es el bienestar y la salud mental del alumnado. Debido a guerras en sus países de origen o a las dificultades vividas a lo largo de sus trayectorias migratorias, entre otros motivos, el alumnado puede sufrir de situaciones de trauma y elevados niveles de ansiedad (Asensio Pastor, 2020; Villalba Martínez, 2018). Se suman otras presiones significativas en sus vidas cotidianas, como la necesidad de buscar trabajo, alojamiento y establecerse en un nuevo país (Asensio Pastor, 2020; Capstick, 2019).

A la hora de planear una lección, es esencial tener en cuenta no solo la diversidad lingüística del alumnado, sino también de sus experiencias educativas, culturales y

migratorias, para poder desarrollar actividades donde el alumnado pueda interactuar con confianza y sentirse cómodo. Además, hay que considerar las necesidades prácticas del alumnado, en particular la urgencia para desarrollar competencias lingüísticas para desenvolverse en sus vidas cotidianas. Por ello, el plan didáctico enlaza la inclusión de los repertorios y las vivencias diversas del alumnado con temas prácticos y útiles para ayudar al alumnado a navegar sus vidas diarias. Intenta generar un ambiente relajante y acogedor, considerando lo que expresa Tomás-Cámara (2020) sobre cómo la clase de español podría convertirse en “un espacio de arraigo” (p.794).

Descripción de la Propuesta Didáctica

Esta propuesta didáctica contiene dos talleres de una hora y media cada uno, para un total de tres horas lectivas. Las duraciones de las sesiones y las actividades son orientativas, algunos grupos pueden necesitar más tiempo para realizar los talleres, en función de las necesidades específicas del alumnado. Ambos talleres incorporan actividades creativas, como juegos y dibujos, para brindar diferentes oportunidades de trabajar en grupo y de forma autónoma, pero también para proporcionar a los y las estudiantes diferentes maneras para involucrar sus repertorios comunicativos, así como aumentar su conciencia metalingüística. Algunas de las actividades requieren que el grupo esté de pie en un círculo y/o que utilice el movimiento. Estas actividades se pueden adaptar a las necesidades del espacio y del alumnado. Los talleres están diseñados para que, de manera gradual, el alumnado se sienta más cómodo utilizando el movimiento y la expresión corporal. Asimismo, las actividades propuestas sirven como ejemplos que pueden adaptarse a distintos temas o aplicarse en diferentes momentos del curso. Por ejemplo, la actividad del “mural de palabras” puede introducirse en cualquier unidad en la que se trabaje un campo léxico específico.

El primer taller presenta un ejemplo de cómo comenzar a conocer los repertorios comunicativos del alumnado a través de la exploración de una actividad, el “retrato lingüístico”. Este taller tiene tres objetivos principales: que los y las estudiantes se conozcan entre sí, que el profesorado conozca mejor a sus alumnos y sus experiencias vitales, y que los propios estudiantes reflexionen sobre sus recursos comunicativos y sus trayectorias de aprendizaje lingüístico. Idealmente, este taller se llevaría a cabo al inicio del curso, para que el profesorado pueda planificar las lecciones teniendo en cuenta lo que ha aprendido sobre el grupo y que los y las estudiantes se incorporen a las clases con la conciencia de que sus recursos comunicativos son valorados y formarán parte del proceso de aprendizaje.

El segundo taller muestra cómo se puede aplicar un enfoque de *translanguaging* a un tema funcional y práctico como la expresión de sentimientos y emociones. Esta lección se puede implementar en cualquier momento del curso en que el alumnado esté aprendiendo vocabulario relacionado con sensaciones/emociones, o bien como introducción a otros temas funcionales. El tema de las emociones no solo resulta esencial para el aprendizaje lingüístico -ya que la expresión de sentimientos forma parte fundamental de la comunicación y para poder explicar emociones y dar respuestas a otras personas (Biermann et al., 2025). También responde a lo que

Capstick (2019) y Ollerhead (2019) expresan sobre la importancia de crear espacios que permitan la expresión emocional en la lengua o lenguas del alumnado. Con esta contextualización del grupo de estudiantes y la propuesta didáctica, a continuación, se presentan los detalles del plan didáctico, incluyendo los objetivos y la descripción detallada de cada taller. Se incluyen objetivos generales del aprendizaje de idiomas y los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales, además de los objetivos que corresponden a una pedagogía de *translanguaging*.

Ficha Técnica:

- **Grupo meta:** En grupo está compuesto de personas adultas migrantes que asisten a clases de español de nivel A1-A2 ofrecidas por una ONG en España. La mayoría de los y las estudiantes son solicitantes de asilo. Hay tres mujeres y seis hombres entre los 20 y los 50 años. Se trata de un grupo multilingüe: cada participante habla al menos dos idiomas además del español y proviene de una variedad de países, entre ellos Senegal, Mali, Ucrania y Marruecos. Algunos cuentan con estudios avanzados, mientras que otros únicamente han asistido a la educación primaria. Este es un grupo representativo – es decir, que se pueden adaptar las actividades a grupos con distintos perfiles de alumnado.
- **Número:** 9-12 estudiantes
- **Nivel:**
A1-A2: Como se ha indicado previamente, el nivel puede variar – algunos estudiantes pueden tener, por ejemplo, desarrollado un nivel de expresión oral muchísimo más que sus destrezas de comprensión oral y producción escrita.
- **Temporización:**
Dos talleres de una hora y media, tres horas lectivas en total.
- **Objetivos Didácticos: El alumnado podrá...**
 - Compartir sobre los idiomas que hablan utilizando el vocabulario y la gramática adecuadas al contexto comunicativo.
 - Conocer y reconocer la diversidad lingüística de sus compañeros.
 - Hacer uso de diferentes recursos comunicativos, incluyendo el lenguaje no verbal para realizar una actividad.
 - Compartir vocabulario en sus lenguas y realizar comparaciones léxicas, identificando posibles cognados.
 - Explicar sobre su retrato lingüístico utilizando el vocabulario y las estructuras gramaticales adecuadas al contexto comunicativo – (i.e. idiomas, colores, partes del cuerpo, presente, conectores).
 - Compartir y expresar sus sentimientos y opiniones sobre la clase y temas concretos.
 - Expresar acuerdo/desacuerdo.
- **Contenidos:**
 - **Léxicos:**
 - Vocabulario relacionado con compartir información personal
 - Países: España, Marruecos, etc.
 - Idiomas: español, árabe, francés, etc.
 - Vocabulario relacionado con partes del cuerpo
 - Cabeza, manos, pies
 - Vocabulario relacionado con colores
 - Azul, naranja, rojo, etc.
 - Vocabulario relacionado con música/géneros de música
 - Vocabulario relacionado con lugares de una ciudad
 - Expresiones de expresar emociones/sensaciones

- Siento...
- Me siento...
- Estoy...
- Expresiones de acuerdo/desacuerdo
(No/) Estoy de acuerdo...
- Expresiones de opinión
Pienso...
- **Gramaticales:**
 - El uso del presente para describir información personal y para explicar
 - Me llamo...
 - Soy de...
 - Hablo...
 - Pienso
 - Uso de (mi (s)/mío/a (s)/etc.)
 - Verbos reflexivos (sentir/sentirse)
 - Verbos “ser/estar”
 - Uso de “hay...”
 - Formulación de preguntas
 - Conectores “y/porque”
 - Comparaciones
- **Funcionales:**
 - Presentarse/compartir información personal
 - Dar/pedir información
 - Describir estados de ánimo/emociones
 - Dar opiniones
 - Expresar acuerdo/desacuerdo
 - Dar explicaciones
- **Interculturales**
 - Reflexión sobre la propia identidad
 - Desarrollo de la conciencia y valoración de la diversidad lingüística y cultural en el aula

Guía Didáctica: Sesión 1

Duración: 1.5 horas

Objetivos: El alumnado podrá...

- Compartir sobre los idiomas que hablan y sus sentimientos sobre la clase utilizando el vocabulario y la gramática adecuadas al contexto comunicativo.
- Reconocer la diversidad lingüística de sus compañeros.
- Hacer uso de diferentes recursos comunicativos para realizar una actividad.
- Explicar sobre su retrato lingüístico utilizando el vocabulario y las estructuras gramaticales adecuadas al contexto comunicativo – (i.e. idiomas, colores, partes del cuerpo, presente, conectores).

Contenidos:

- **Funcionales:**
 - Presentarse
 - Compartir información personal
 - Dar/pedir información
- **Léxicos:**
 - Géneros de música/artista
 - Idiomas/países
 - Colores
 - Partes del cuerpo
 - Sentimientos
- **Gramaticales:**
 - Presente
 - Verbo gustarse
 - Ser/estar
 - Sentir/sentirse
 - Uso de “hay...”

Materiales: Rotuladores de diferentes colores (4 paquetes), dos cartulinas grandes, plantilla del retrato lingüístico, trocitos de papel cortados en forma de triángulo, altavoz, pizarra y rotuladores para la pizarra

Procedimiento

Pre-Clase

Duración: ~5 minutos

Objetivos

- Dar la bienvenida al grupo y crear un ambiente cómodo y destinado desde el inicio de la sesión (además de permitir la incorporación gradual de estudiantes que lleguen con algunos minutos de retraso)
- Expresar gustos y comunicar información personal.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Conocer mejor al alumnado, valorar sus vivencias y comenzar a trabajar con actividades personalizadas basadas en sus intereses.

Contenidos

- **Funcionales:**
Expresar gustos y preferencias
- **Léxicos:**
Música, artista, grupo musical, canciones
- **Gramaticales:**
Uso del verbo *gustar* (me gusta/me gustan)

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión auditiva

Agrupamiento: Grupo entero (flexible, según el número de estudiantes)

Materiales: Plataforma Música (YouTube/Spotify/etc.), altavoz, pizarra y rotuladores

Procedimiento:

- Mientras los y las estudiantes van llegando, pregúnteles: *¿Qué música te gusta? ¿Tienes algún/a artista o grupo de música favorito/a?* Escriba en la pizarra algunos ejemplos de música, artistas, grupos o canciones. En caso necesario, ofrezca modelos lingüísticos apoyándose en los ejemplos escritos (por ejemplo: *Me gusta la música típica de mi país / Me gusta [nombre del grupo o artista]*).
- Anime al grupo a utilizar sus teléfonos móviles si quieren buscar una canción concreta para sugerirla o reproducirla.
- Elija algunas canciones mencionadas para reproducir mientras el resto del grupo termina de llegar.
- Tome nota de la música mencionada por el alumnado, que podrá reutilizarse en sesiones posteriores (por ejemplo, como calentamiento o elemento motivador al inicio de la clase).

Actividad 1: Calentamiento

Duración: 10 minutos

Objetivos:

- Presentarse y conocerse entre sí.
- Establecer un espacio seguro donde el alumnado pueda compartir y sentirse cómodo dentro del grupo.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Introducir la noción de *repertorio comunicativo* mediante el uso del cuerpo como recurso expresivo.

Contenidos

- **Funcionales:**
Presentarse: nombre, de dónde soy
- **Léxicos:**
Expresiones para presentarse: *Me llamo...soy de...*
Países
- **Gramaticales:**
Presente

Destrezas trabajadas:

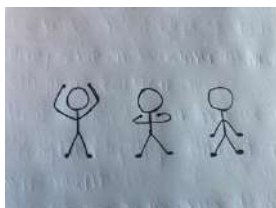
- Expresión oral
- Comprensión auditiva

Agrupamiento: Grupo entero, preferiblemente en círculo o semicírculo

Materiales: No se requieren materiales.

Procedimiento:

- Si es posible, el grupo se sienta en círculo o semicírculo.
- Indique al grupo que, antes de hablar, van a expresar cómo se sienten utilizando únicamente el cuerpo, en concreto las manos. Dé un ejemplo:
Muy bien: Ambas manos levantadas por encima de la cabeza. **Bien:** Manos a la altura del pecho. **No muy bien:** Manos bajas, a los lados del cuerpo. Pregunte al grupo: *¿Cómo estáis hoy?* Los y las estudiantes responden con sus manos, arriba, en medio o abajo:



- Indique al grupo que va a presentarse diciendo su nombre y de dónde son. Pregunte si alguien puede dar un ejemplo (*Me llamo..., soy de...*) y escríbalo en la pizarra como modelo. A continuación, pida al grupo que se levante y forme un círculo de pie. Invite a un/a estudiante a empezar a presentarse; una vez que ha terminado, continúa la persona situada a su lado, siguiendo el orden del círculo.
- Mientras los y las estudiantes se van presentando, anote en la pizarra los nombres de los países de origen mencionados.
- Cuando todo el grupo se han presentado, el/la docente explica que van a repetir su nombre, pero añadiendo un movimiento corporal que lo acompañe. Modele la actividad con un ejemplo.
- Los y las estudiantes se giran hacia la persona que tienen al lado y practican brevemente su nombre junto con el movimiento elegido.
- Cuando el grupo está preparado, pida a un/a estudiante que empiece. Este/a estudiante dice su nombre y realiza su movimiento, y el resto del grupo repite el nombre y el gesto.
- El proceso se repite hasta que todo el grupo ha compartido su nombre y su movimiento.

(Hogan & Campbell, 2022; Dawson & Kiger Lee, 2018)

EXPLORAR

Actividad 2: Mural de idiomas

Duración: 15 minutos

Objetivos:

- Compartir los idiomas que hablan los y las estudiantes y reflexionar sobre la diversidad lingüística presente en el aula.
- Repasar y practicar vocabulario relacionado con idiomas y colores.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Poner en práctica el *translanguaging stance*—valorando y visibilizando las lenguas y los repertorios comunicativos del alumnado. Esta parte también se vincula con el elemento de *explorar* dentro de la pedagogía de *translanguaging*, en el que los y las estudiantes comienzan

a explorar un tema de manera conjunta —en este caso, los repertorios lingüísticos de todo el grupo de clase (García et al., 2017).

Contenidos

- **Funcionales:**

Dar información personal ¿Qué idiomas hablo?

- **Léxicos:**

Idiomas

- **Gramaticales:**

Presente

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión auditiva
- Expresión escrita

Agrupamiento: Grupo entero/dos grupos de 6 personas/con una pareja

Materiales: Cartulina, rotuladores

- El grupo puede volver a sentarse en un semicírculo.
- Explique: *Ya sabemos vuestros nombres y de dónde sois, pero ahora queremos saber también los idiomas que habláis. En esta clase estamos aprendiendo español, pero vosotros ya habláis muchos otros idiomas que es importante incluir en la clase para ayudarnos a conocerlos mejor y para ayudarnos a aprender español.*
- Indique al grupo que van a escribir los idiomas que hablan en dos cartulinas.
- Pregunte si alguien quiere escribir el título de cada cartulina “Nuestros Idiomas”.
- Divide la clase en dos grupos. Dentro de cada grupo, cada estudiante escribe en la cartulina los idiomas que habla.
- Anime al alumnado a utilizar traductores o a pedir ayuda a un/a compañero/a si lo necesitan para escribir el nombre de un idioma.
- Explique que las cartulinas se expondrán en el aula como parte visible de la clase.
- Dé tiempo para que el grupo pueda añadir algo más o decorar las cartulinas si lo desea.
- Cuando hayan terminado, forme un círculo de pie con todo el grupo y coloque las dos cartulinas en el centro. Pregunte al grupo: “¿Qué idiomas veis?” Proporcione ejemplos si es necesario: *Veo...* “¿Qué idiomas tenemos en común?” Dé ejemplo: *Hablamos...*
- Pida al grupo que se junte por parejas. Cada pareja elige un idioma de la cartulina y piensa en un color que lo represente. Si es necesario, realice previamente una breve lluvia de ideas sobre colores en la pizarra. Las parejas comparten con el grupo y pueden explicar su asociación si quieren “el árabe es naranja porque...” Anime a los y las estudiantes a pedir ayuda del grupo o a utilizar el lenguaje no verbal si no saben cómo decir una palabra.

(García et al., 2017; Heugh et al., 2019)

Actividad 3 Parte Uno: Retrato lingüístico- Introducción

Duración: 10 minutos

Objetivos:

- Introducir la actividad del retrato lingüístico al grupo.
- Comprender instrucciones y repasar vocabulario relacionado con partes del cuerpo.

Contenidos

- **Léxicos:**
Partes del cuerpo
Colores
- **Gramaticales:**
Verbo sentir/sentirse
Verbo ser/estar/poner

Destrezas trabajadas:

- Comprensión auditiva
- Expresión oral

Agrupamiento: Grupo entero

Materiales: Plantilla del retrato lingüístico, ejemplo de un retrato lingüístico

Procedimiento

- Explique al grupo: *Ahora que hemos compartido sobre nuestros idiomas, vamos a pensar más sobre ellos con una actividad que se llama “retrato lingüístico.”* Escriba el título de la actividad en la pizarra. Explique al grupo qué es un retrato/autorretrato y muestre fotos si es necesario. Pregunte al grupo *¿Ahora, qué pensamos que es un retrato lingüístico?*
- Muestre en la pizarra un ejemplo de la plantilla del retrato lingüístico (anexo 1). Explique al grupo que van a crear un autorretrato sobre los idiomas que conocen, utilizan, están aprendiendo o les gustaría aprender. Repase brevemente las partes del cuerpo utilizando la plantilla como ejemplo. Repase los pasos con el grupo utilizando el ejemplo proyectado o utilizado en la pizarra. Explique de manera guiada:
Elegid un color para cada idioma que habláis, que estáis aprendiendo o que queréis aprender en el futuro. Por ejemplo, yo elijo el color naranja para el español. Para cada color, pensad en una parte del cuerpo donde sintáis ese idioma. Por ejemplo, puedo sentir el español en mis manos porque las uso mucho cuando hablo. Entonces coloreo mis manos de naranja. También puedo sentir el español en otros lugares del cuerpo: en el estómago, porque me gusta la comida española, o en los ojos, porque leo mucho en español. Durante la explicación, clarifique dudas/vocabulario necesario.
- Aclare que un mismo idioma puede aparecer en varias partes del cuerpo, y que no hay respuestas correctas o incorrectas.
- Indique que también pueden hacer dibujos fuera del cuerpo si lo desean. Por ejemplo, pueden representar fuera del cuerpo un idioma que quieren aprender en el futuro.
- Si es necesario, muestre un ejemplo completo de un retrato lingüístico (anexo 2), enfatizando que se trata solo de una referencia y que es importante que cada estudiante desarrolle su propio retrato a partir de sus experiencias, ideas y recursos comunicativos. Ejemplo completado:



EVALUAR/IMAGINAR

Actividad 3 Parte Dos: Retrato lingüístico- Reproducción

Duración: 15 minutos

Objetivos:

- Reflexionar sobre los idiomas que se hablan y sobre cómo se sienten respecto a sus lenguas a través de realizar sus propios retratos lingüísticos.
- *Objetivo (s) de translanguaging:* Valorar e incorporar los repertorios comunicativos del alumnado en la clase y fomentar la conciencia metalingüística sobre el lenguaje. Esta parte se vincula a los elementos de *evaluar e imaginar* de la pedagogía de *translanguaging*, donde el alumnado tiene que elaborar sobre el tema mediante una actividad autónoma y creativa y tiene que tomar decisiones propias sobre su elaboración y creación (García et al., 2017).

Contenidos

- **Léxicos:**
Partes del cuerpo
Colores
Idiomas
- **Gramaticales:**
Verbo sentir/sentirse
Verbo estar

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión auditiva
- Expresión escrita

Agrupamiento: Individual

Materiales: Plantilla para retrato para cada estudiante, cajas de rotuladores suficientes para compartir con el grupo

Procedimiento

- Explique a los y las estudiantes que ahora van a trabajar en sus propios retratos lingüísticos.
- Entregue a cada estudiante una plantilla para el retrato lingüístico y reparta cajas de rotuladores.

- Indique primero que elijan los idiomas que van a poner en su retrato y los colores. Enfatice que pueden dibujar dentro o fuera del retrato. Cuando hayan terminado su retrato pueden añadir el “código” con los colores y el nombre del idioma al lado.
- Si a algunos estudiantes les resulta más difícil la actividad, invítelos a trabajar en pareja o en grupos pequeños con otros compañeros con los que compartan idiomas.
- Mientras el grupo realiza la actividad, se puede reproducir música sugerida por el propio alumnado durante la actividad de preclase.

(Piazzoli & Dalziel, 2024)

Descanso: 5 minutos (Se puede realizar un segundo *check-in* con el alumnado para explorar cómo se sienten en ese momento y si se sienten cómodos y relajados. Además, este momento ofrece una oportunidad para evaluar el desarrollo de la sesión hasta ese punto. Está directamente relacionado con el concepto de *translanguaging shifts*, ya que permite al profesorado ajustar o adaptar la planificación en función de las necesidades emergentes del grupo para la siguiente parte de la lección. Este tiempo también puede aprovecharse para organizar las agrupaciones para la siguiente actividad.)

PRESENTAR

Actividad 4 Parte Uno: Compartir Retratos

Duración: 20 minutos

Objetivos:

- Explicar y dar información personal- los y las estudiantes comparten su retrato lingüístico con una pareja y con el grupo entero.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Valorar e incorporar los repertorios comunicativos del alumnado en la clase y fomentar la conciencia metalingüística sobre el lenguaje. Ayuda a los y las estudiantes a expresarse mediante lenguas compartidas en el trabajo en pareja o grupal. Se vincula al elemento de *presentar* de la pedagogía de *translanguaging* – el alumnado tiene que compartir su trabajo en una manera interactiva y hacer uso de sus recursos comunicativos en el proceso (García et al., 2017).

Contenidos

- **Funcionales:**
Dar y pedir información; Explicar
- **Léxicos:**
Colores
Partes del cuerpo
Sentimientos
Idiomas
- **Gramaticales:**
Presente
Formulación de preguntas
Verbo ser/estar
Uso de “hay...”

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión escrita

Agrupamiento: Grupo entero/parejas**Materiales:** Retratos lingüísticos de cada estudiante**Procedimiento:**

- Explique: *Ahora vamos a tener la oportunidad de compartir los retratos que hemos hecho. Primero, vamos a mostrar todos nuestros retratos al grupo entero.*
- Forme un círculo de pie y pida a cada estudiante que coloque su retrato en el suelo, a sus pies. Invite al grupo a caminar en círculo alrededor de los retratos que se han situado en el suelo, de modo que puedan ir observando uno a uno los retratos de sus compañeros.
- Solicite al grupo que comparta con la persona de al lado: *¿Qué veis en los retratos? / Veo...*
- Divida al grupo en parejas; si es posible, junte a estudiantes que compartan idiomas. Las parejas pueden sentarse en semicírculo.
- Realice una lluvia de ideas con el grupo sobre frases que pueden utilizar para preguntar y describir los retratos. Escríbalas en la pizarra. *¿Qué idiomas hay? ¿Qué colores son? ¿Dónde están en tu cuerpo? Hay... El español es el color... Está en mi... porque...*
- En parejas, los y las estudiantes comparten sus retratos utilizando el vocabulario de la pizarra y, si comparten un idioma, pueden hacer uso de él.
- Cuando todas las parejas hayan terminado, invite a algunos voluntarios a compartir sus retratos con el grupo entero. Anime al grupo a pedir ayuda, utilizar el lenguaje no verbal o expresar en su propio idioma si no saben cómo explicar algo sobre su retrato en español.

IMPLEMENTAR**Actividad 5: Conclusión/ Reflexión****Duración: 10 minutos****Objetivos:**

- Compartir y exponer el trabajo hecho en clase para dar visibilidad a los recursos comunicativos de la clase.
- Reflexionar sobre los sentimientos durante el taller y compartirlos con el grupo.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Facilitar la expresión del alumnado mediante el uso de sus primeras lenguas y/o a través del cuerpo, y fomentar la conciencia sobre el uso del repertorio comunicativo. Esta parte se conecta con el elemento de *implementar* de la pedagogía del *translanguaging*, en el que los y las estudiantes ponen en práctica y/o comparten su trabajo con una audiencia más amplia (García et al., 2017).

Contenidos

- **Funcionales:**
Expresar opiniones/emociones
- **Léxicos:**

Sentimientos

- **Gramaticales:**

Verbo estar/sentirse

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión auditiva

Agrupamiento: Grupo entero

Materiales: Fotos de diferentes emociones

Procedimiento:

- Explique al grupo que van a decidir los retratos que quieren exponer junto con el mural de idiomas.
- Explique al grupo: *Vamos a pensar cómo nos sentimos durante estas actividades, ¿alguien me puede dar un ejemplo de una emoción? (Me siento/estoy...)*
- Muestre algunos ejemplos en la pizarra de diferentes emociones (anexo 3), los verbos sentirse y estar (anexo 4)

- Indique al grupo que piense en una emoción que esté sintiendo después de haber realizado el taller. La emoción puede pensarse y expresarse en español o en cualquier otro idioma.
- El grupo forma un círculo de pie. Un/a estudiante empieza cruzando el círculo hacia el lado opuesto. Mientras cruza, expresa la emoción que siente. Puede hacerlo en español o en otra lengua y, al mismo tiempo, representarla corporalmente (Proporcione un ejemplo).
- Se puede hacer referencia explícita a las actividades previas de expresión corporal, reforzando la idea de que el cuerpo forma parte del repertorio comunicativo del alumnado.

(ACT ESOL)

Evaluación

Duración: 5 minutos

Objetivos:

- Recibir *feedback* del alumnado– esto ayuda a desarrollar ideas para actividades futuras y permite a los y las estudiantes tener voz en el proceso.

Destrezas trabajadas:

- Expresión escrita

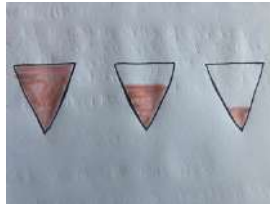
Agrupamiento: Individual

Materiales: Papel cortado en triángulos/rotuladores

Procedimiento:

- Ponga una lista de las actividades de la sesión en la pizarra. Mientras está escribiendo, solicite a un voluntario que entregue a cada estudiante un trocito de papel en forma de triángulo (anexo 5) y algunos rotuladores.
- Revise la lista de las actividades con el grupo. Indique al grupo que escriba en su papel una de las actividades que más les ha gustado. Además, cada estudiante elige un color y colorea en su triángulo su nivel de satisfacción con

la sesión: si le ha gustado mucho, colorea el triángulo completo; si no tanto, colorea solo una parte (anexo 6):



- Indique al grupo que es un proceso anónimo, no tienen que poner sus nombres en el papel si no quieren.
- Si un/a alumno/a no sabe cómo escribir su palabra, anime a buscar en un traductor o a pedir ayuda de sus compañeros.
- Cuando hayan terminado, recopile los triángulos del grupo.

(Speaking wheel evaluation, 2024)

Guía Didáctica: Sesión 2

Objetivos: El alumnado podrá...

- Compartir emociones en sus lenguas y realizar comparaciones léxicas, identificando posibles cognados.
- Hacer uso del repertorio comunicativo, en particular el lenguaje no verbal, para comunicarse sobre emociones.
- Compartir y expresar sus sentimientos y opiniones.
- Expresar acuerdo/desacuerdo.

Contenidos

- **Funcionales:**
 - Compartir información personal
 - Expresar emociones/opiniones
 - Dar y pedir información
 - Expresar acuerdo/desacuerdo
 - Dar explicaciones
- **Léxicos**
 - Géneros de música/artista
 - Sentimientos/emociones
 - Lugares
- **Gramaticales**
 - Presente
 - Verbo gustar
 - Ser/estar
 - Formulación de preguntas
 - Comparaciones

Materiales: Cartulina, rotuladores de diferentes colores, pizarra, rotuladores de pizarra, tarjetas de diferentes colores

Duración: 1.5 horas

Procedimiento

Pre-Clase

Duración: ~5 minutos

Objetivos

- Dar la bienvenida al grupo y crear un ambiente cómodo y distendido desde el inicio de la sesión (además de permitir la incorporación gradual de estudiantes que lleguen con algunos minutos de retraso)
- Expresar gustos y comunicar información personal.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Conocer mejor al alumnado, valorar sus vivencias y comenzar a trabajar con actividades personalizadas basadas en sus intereses.

Contenidos

- **Funcionales:**
 - Expresar gustos y preferencias
- **Léxicos:**
 - Música, artista, grupo musical, canciones

- **Gramaticales:**
Uso del verbo *gustar* (me gusta/me gustan)

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión auditiva

Agrupamiento: Grupo entero (flexible, según el número de estudiantes)

Materiales: Plataforma Música (YouTube/Spotify/etc.), altavoz, pizarra y rotuladores

Procedimiento:

- Repita la actividad del taller anterior – si hay alumnos que ya han compartido su música/canción preferida, intente preguntar a una persona nueva.
- Mientras los y las estudiantes van llegando, pregúnteles: *¿Qué música te gusta? ¿Tienes algún/a artista o grupo de música favorito/a?* Escriba en la pizarra algunos ejemplos de música, artistas, grupos o canciones. En caso necesario, ofrezca modelos lingüísticos apoyándose en los ejemplos escritos (por ejemplo: *Me gusta la música típica de mi país / Me gusta [nombre del grupo o artista]*).
- Anime al grupo a utilizar sus teléfonos móviles si quieren buscar una canción concreta para sugerirla o reproducirla.
- Elija algunas canciones mencionadas para reproducir mientras el resto del grupo termina de llegar.
- Tome nota de la música mencionada por el alumnado, que podrá reutilizarse en sesiones posteriores (por ejemplo, como calentamiento o elemento motivador al inicio de la clase).

Actividad 1: Check-in/Calentamiento

Duración: 10 minutos

Objetivos:

- Presentarse y conocerse entre sí.
- Establecer un espacio seguro donde el alumnado pueda compartir y sentirse cómodo dentro del grupo.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Introducir la noción de *repertorio comunicativo* mediante el uso del cuerpo como recurso expresivo.

Contenidos

- **Funcionales:**
Compartir información personal
- **Léxicos:**
Idiomas
- **Gramaticales:**
Presente

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión auditiva

Agrupamiento: Grupo entero, en círculo si posible

Materiales: n/a

Procedimiento:

- Invite al grupo a ponerse en un círculo de pie. Explique: *Vamos a acordarnos de los diferentes idiomas que hablamos en esta clase.* Cada estudiante piensa en uno de los idiomas que hablan y un movimiento que lo represente. Pueden compartirlo primero con una pareja antes de hacerlo con el grupo entero. Cuando el grupo esté listo, una persona empieza y comparte su idioma y su movimiento con el grupo – el resto del grupo repite el movimiento y el idioma.
- Pregunta: *¿Qué hemos visto?*
- El grupo puede sentarse en un semicírculo. Indique al grupo que van a repetir la actividad del taller anterior.
- Indique al grupo que, antes de hablar, van a expresar cómo se sienten utilizando únicamente el cuerpo, en concreto las manos. Dé un ejemplo: **Muy bien:** Ambas manos levantadas por encima de la cabeza. **Bien:** Manos a la altura del pecho. **No muy bien:** Manos bajas, a los lados del cuerpo. Pregunte al grupo: *¿Cómo estáis hoy?* Los y las estudiantes responden con sus manos, arriba, en medio o abajo.
- Transición: *Hoy vamos a practicar y explorar más sobre los sentimientos y emociones ¿Alguien me puede dar un ejemplo de un sentimiento/emoción?* Escriba un ejemplo en la pizarra.

(Hogan & Campbell, 2022; Dawson & Kiger Lee, 2018)

EXPLORAR/EVALUAR

Actividad 2: Color y Emoción/Mural de palabras- Emociones

Duración: 25 minutos

Objetivos:

- Repasar y practicar vocabulario relacionado con las emociones.
- Compartir sobre los idiomas que se habla.
- Expresar acuerdo/desacuerdo con las opiniones de los compañeros.
- Hacer comparaciones y conexiones entre vocabulario e idiomas.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Poner en práctica el *translanguaging stance* – valorando y visibilizando las lenguas y los repertorios comunicativos del alumnado. Fomentar la conciencia metalingüística sobre la lengua. Se conecta con los elementos de *explorar* y *evaluar* en la pedagogía de *translanguaging*, donde el alumnado empieza a explorar un tema juntos mediante el uso y la reflexión sobre sus recursos comunicativos (García et al., 2017).

Contenidos

- **Funcionales:**
Dar información
Explicar
Expresar opiniones
- **Léxicos:**
Emociones/sentimientos
Colores
Expresiones de acuerdo/desacuerdo
- **Gramaticales:**
Hacer comparaciones explícitas: Es similar... es diferente...

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión auditiva
- Expresión escrita

Agrupamiento: En parejas, grupo entero

Materiales: Tarjetas de diferentes colores, cartulina, rotuladores de diferentes colores

Procedimiento

- Forme parejas en el grupo; si hay alumnos que comparten idiomas, colóquelos juntos.
- Haga referencia a la actividad del retrato lingüístico, donde se relacionaba un idioma con un color. Explique al grupo que esta actividad es similar.
- Anime al grupo a buscar o utilizar traducciones si es necesario.
- Entregue a cada pareja una tarjeta de un color determinado (azul, naranja, rojo, etc.) [anexo 7]. Cada pareja tiene que comentar qué emoción asocia al color; pueden expresar la emoción en su primera lengua. Proporcione un ejemplo con el grupo entero primero (por ejemplo, muestre una tarjeta azul - *¿En qué emoción o emociones pensáis cuando veis el azul? ¿Por qué?* Pida a algunas parejas que compartan sus emociones con el grupo entero y, si pueden, que expliquen por qué relacionan ese color con esa emoción. Pregunte al grupo: *¿Estáis de acuerdo? ¿Qué emoción es para vosotros?* Recuérdeles la estructura de *no estoy de acuerdo/sí, estoy de acuerdo*
- En parejas, comparten otros sentimientos/emociones que conocen en español. Cuando las parejas hayan compartido, comparten con el grupo entero. Mientras comparten, pregunte si hay un voluntario que quiera escribir las palabras en la pizarra. Aclare el vocabulario si surgen dudas.
- Cuando haya una lista clara de emociones, pida al grupo que elija cinco de las emociones que consideran más importantes. Un voluntario las escribe en una lista vertical en una cartulina. En horizontal, escriba los otros idiomas del alumnado (puede hacer referencia al mural de idiomas de la clase anterior o a la actividad de calentamiento). Debajo de cada idioma, escriba la emoción correspondiente (anexo 8).
- Si no saben cómo escribir en su lengua materna (o si su lengua materna no tiene forma escrita) pueden decir la palabra en voz alta.
- Explique al grupo: *Ahora que tenemos una idea del vocabulario en otros idiomas ¿Hay similitudes entre algunas de las palabras? ¿Hay palabras que se escriben de forma parecida o que suenan similar cuando las decimos en voz alta? Escriba en la pizarra estructuras para hacer comparaciones y ayudar al grupo a formular frases, por ejemplo "...es similar a..." "...es diferente a..."* Pueden compartir primero con su pareja anterior y luego al grupo entero.
- Concluya explicando al grupo que reconocer las similitudes entre idiomas puede ayudarnos a comunicarnos mejor en español.

(Cenoz y Arocena, 2018; Ollerhead, 2019)

Actividad 3: Pasar la emoción

Duración: ~10 minutos

Objetivos:

- Practicar el vocabulario relacionado con las emociones.
- Usar la estructura gramatical del verbo “estar” con la expresión de emociones
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Usar el cuerpo/lenguaje no verbal como recurso comunicativo.

Contenidos

- **Funcionales:**
Expresar sentimientos/emociones
- **Léxicos:**
Emociones/sentimientos
- **Gramaticales:**
Verbo estar
Formulación de preguntas

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral

Agrupamiento: Grupo entero**Materiales:** Mural de emociones**Procedimiento:**

- Invite al grupo a observar de nuevo el mural de palabras con las emociones. Cada estudiante escoge una emoción; puede elegir una del mural u otra emoción.
- Forme un círculo de pie. Explique al grupo que van a mostrar la emoción elegida a la persona que tienen al lado sin decirla en voz alta. La compañera o compañero debe adivinar la emoción y preguntar: ‘¿Estás...?’ seguido de la emoción (adjetivo). Recuerde, cuando sea necesario, la concordancia de género (*contentO/contentA*).
- Cuando se adivine la emoción, esa persona pasa a mostrar su emoción a la siguiente persona del círculo.
- Cuando haya participado todo el grupo, pregunte: *¿Qué hemos observado en el grupo? ¿Cómo hemos podido adivinar las emociones? ¿Ha sido fácil?*

Descanso: 5 minutos.**IMAGINAR****Actividad 4: Lugares y Emociones****Duración:** 20 minutos**Objetivos:**

- Poner en práctica el vocabulario sobre el tema relacionado con las emociones.
- Compartir sentimientos asociados a distintos lugares utilizando una variedad de recursos comunicativos.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Usar el cuerpo/lenguaje no verbal como recurso comunicativo. Crear conciencia sobre las diferentes maneras de hacer uso de nuestros recursos comunicativos. Se relaciona con la fase de imaginar de la pedagogía de *translanguaging* - donde el alumnado tiene que elaborar sobre el tema mediante una actividad autónoma y creativa y tiene

que tomar decisiones propias sobre su elaboración y creación (García et al., 2017).

Contenidos

- **Funcionales:**
Expresar emociones/sentimientos
Explicar
- **Léxicos:**
Emociones/sentimientos
Lugares
- **Gramaticales:**
Presente
Verbo estar
Formulación de preguntas

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión auditiva

Agrupamiento: Con parejas, grupo entero

Materiales: Mural de las emociones, tarjetas con diferentes colores

Procedimiento:

- Explique al grupo que van a continuar explorando cómo utilizar diferentes recursos comunicativos (lingüísticos, corporales y expresivos) para la expresión de las emociones.
- Haga una lluvia de ideas sobre lugares que están alrededor de donde viven (parques, bares, etc.) y qué pueden ver o encontrar en estos lugares. Tome nota en la pizarra sobre el vocabulario importante y muestre fotos si es necesario (anexo 9). Explique al grupo que van a mostrar en qué lugar están en concreto usando sus cuerpos. Pida a dos voluntarios que muestren un ejemplo para la clase (todos eligen un lugar y la clase tiene que adivinar la emoción). Por ejemplo, un grupo representa con sus cuerpos, generando una especie de imagen representada –como para hacer una foto-, el parque. Uno podría ser un banco, otra un árbol, un perro, gente jugando, etc. Entre todos construyen así una imagen que representa ese espacio o lugar concreto.
- Forme parejas o grupos de tres. Decidir con la clase entera un lugar. Las parejas/grupos tienen que decidir cómo quieren mostrar este lugar y eligen una emoción para acompañar este lugar – por ejemplo – “estamos tristes en el parque.” Los grupos podrían añadir frases, o decir palabras en voz alta (por ejemplo, si alguien en el parque está tirando una pelota podría decir - “toma” o “coge”), pero no pueden decir la emoción. Cuando están trabajando en sus grupos, pueden utilizar el español u otros idiomas en común si es necesario.
- Cada grupo tiene que mostrar su lugar con la emoción elegida. El resto del grupo tiene que adivinar el lugar y la emoción. Cuando alguien adivine la emoción, se dice “estáis...” con la emoción y el lugar. Si hay tiempo extra se puede repetir esta actividad.
- Para concluir: Forme parejas. Comparte con la pareja *¿Cuál es un lugar donde te sientes feliz o contenta? ¿Por qué?* (se pueden insertar otras emociones aquí dependiendo del grupo – se aconseja siempre enfocar en emociones

positivas). Pide algunos voluntarios que compartan. *¿Qué lugares tenemos en común donde nos sentimos felices/contentas?*

(Cahnmann-Taylor & McGovern, 2021)

IMPLEMENTAR

Actividad 5: Diccionario de Palabras

Duración: ~10-15 minutos

Objetivos:

- Practicar y reforzar el vocabulario relacionado con las emociones explorado en la clase.
- Crear un recurso colaborativo para poder repasar y practicar vocabulario.
- *Objetivo(s) de translanguaging:* Visibilizar los repertorios lingüísticos del alumnado. Está relacionado con la fase de *implementar* en la pedagogía de *translanguaging* mediante una creación colaborativa donde el alumnado comparte sus recursos comunicativos para el uso futuro (García et al., 2017).

Contenidos

- **Léxicos:**
Emociones/sentimientos

Destrezas trabajadas:

- Expresión oral
- Comprensión auditiva

Agrupamiento: Grupo entero

Materiales: Mural de emociones, dispositivo de grabación de audio

Procedimiento:

- Hacer un resumen al grupo: *Hemos visto hoy diferentes maneras de usar recursos comunicativos para expresar nuestras emociones -nuestros idiomas maternos, nuestro cuerpo y el español. Ahora vamos a compartir qué hemos estado haciendo en esta clase.* Explique al grupo que van a exponer el mural de palabras en una de las paredes del aula y pregúnteles dónde les gustaría colocarlo.
- Indique al grupo que ahora van a crear un *diccionario de traducciones* con el vocabulario del mural, pero esta vez en formato de audio. Para ello, grabarán las palabras en español y en los otros idiomas del grupo. Decidan conjuntamente quién dirá cada palabra (por ejemplo, una persona dice la palabra en español y otra la dice en otro idioma: “*español: feliz – francés: joyeux*”). Practique el procedimiento un par de veces con el alumnado antes de empezar la grabación.
- Utilice un móvil u otro dispositivo de grabación de audio para crear el *audio-diccionario*. Este archivo se puede subir a una plataforma online de la clase o compartir en un Google Drive para su uso posterior con la clase y con otras clases.

(Garrido, 2015)

Actividad 6: Reflexión

Duración: 5 minutos

Objetivos:

- Reflexionar sobre los sentimientos durante el taller y compartirlos con el grupo.
- *Objetivos de translanguaging:* Facilitar la expresión del alumnado mediante el uso de sus primeras lenguas y/o a través del cuerpo, y fomentar la conciencia sobre el uso del repertorio comunicativo.

Contenidos

- **Funcionales:**
Expresar opiniones/emociones
- **Léxicos:**
Sentimientos
- **Gramaticales:**
Verbo estar/sentirse

Destrezas trabajadas: Expresión oral/comprensión auditiva

Agrupamiento: Grupo entero

Materiales: Fotos de diferentes emociones

Procedimiento:

- Explique: *Ahora vamos a pensar cómo nos sentimos durante estas actividades, ¿alguien me puede dar un ejemplo de una emoción? (Me siento/estoy...)*
- Muestre algunos ejemplos en la pizarra de diferentes emociones (contento/a, etc.)
- Indique al grupo que piense en una emoción que esté sintiendo después de haber realizado el taller. La emoción puede pensarse y expresarse en español o en cualquier otro idioma.
- El grupo forma un círculo de pie. Un/a estudiante empieza cruzando el círculo hacia el lado opuesto. Mientras cruza, expresa la emoción que siente. Puede hacerlo en español o en otra lengua y, al mismo tiempo, representarla corporalmente (dé un ejemplo). Anime al grupo, si pueden, a añadir “por qué” se sienten así.
- Se puede hacer referencia explícita a las actividades previas de expresión corporal, reforzando la idea de que el cuerpo forma parte del repertorio comunicativo del alumnado.

(ACT ESOL)

Evaluación

Duración: 5 minutos

Objetivos:

- Recibir *feedback* del alumnado– esto ayuda a desarrollar ideas para actividades futuras y permite a los y las estudiantes tener voz en el proceso.

Destrezas trabajadas: Expresión escrita

Agrupamiento: Individual

Materiales: Papel cortado en triángulos/rotuladores

Procedimiento:

- Ponga una lista de las actividades de la sesión en la pizarra. Mientras está escribiendo, solicite a un voluntario que entregue a cada estudiante un trocito de papel en forma de triángulo y algunos rotuladores.
- Revise la lista de las actividades con el grupo. Indique al grupo que escriba en su papel una de las actividades que más les ha gustado. Anime a los y las estudiantes a escribir frases completas, por ejemplo “*me gusta la actividad... porque...*” Además, cada estudiante elige un color y colorea en su triángulo su nivel de satisfacción con la sesión: si le ha gustado mucho, colorea el triángulo completo; si no tanto, colorea solo una parte: (ver foto del taller anterior -anexo 6).
- Indique al grupo que es un proceso anónimo, no tienen que poner sus nombres en el papel si no quieren.
- Si un/a alumno/a no sabe cómo escribir su palabra, anímelo a buscar en un traductor o a pedir ayuda de sus compañeros.
- Cuando hayan terminado, recopile los triángulos del grupo.

(*Speaking wheel evaluation, 2024*)

Bibliografía

ACT ESOL. (n.d.). Serpentinegalleries.org.

<https://www.serpentinegalleries.org/whats-on/act-esol/#downloads>

Ainciburu, M.C. & Planelles Almeida, M. (2023). Metodologías inclusivas para el aprendizaje de la lengua del país receptor para refugiados e inmigrantes de primera y segunda generación. En I. Blázquez Rodríguez & M.A. Martín López. (Eds.), *Migraciones internacionales y sostenibilidad social* (pp. 461-481). Dykinson, S.L.

Asensio Pastor, M.I. (2020). Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 10(2), 78-101. <https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048>.

Beacco, J.C. (2008). The role of languages in policies for the integration of adult migrants. *Council of Europe*.

Bermingham, N. & O'Rourke, B. (2018). Language awareness amongst 'new speakers' in a multilingual classroom. En C. Hélot, C. Frijns, K. van Gorp, & S. Sven Sierens. (Eds.), *Language awareness in multilingual classrooms in europe: From theory to practice* (pp. 143-167). Boston: De Gruyter.

Biermann, L. W., Borsch, A. S., Primdahl, N. L., Jervelund, S. S., Verelst, A., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2025). Towards education with a shared language: language learning strategies adopted by newly arrived immigrant and refugee adolescents in Danish schools. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10043-7>.

Blackledge, A. & Creese, A. (2017). Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 250-268. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809>.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>.

Blommaert, J. (2013). Repertoires and competence. En: I. de Saint- Georges, & J.J. Weber. (Eds.). *Multilingualism and Multimodality: Current challenges for educational studies* (pp. 11-32). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2>.

Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>.

Cahnmann-Taylor, M. & McGovern, K. (2021). *Enlivening instruction through drama and*

improv: A guide for second language and world language teachers. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003018216>

- Canagarajah, S. (2018). Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>.
- Capstick, T. (Ed.). (2019). *Language for resilience: Cross-disciplinary perspectives on the role of language in enhancing the resilience of refugees and host communities*. British Council.
- CEAR. (2023). *Informe*. <https://www.cear.es/informes/>.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2012.644124>.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46, 71–86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>.
- Cenoz, J. (2021). *La enseñanza de español desde una perspectiva plurilingüe*. Instituto Cervantes.
- Cenoz, J. & Arocena, E. (2018). Bilingüismo y multilingüismo. En J. Muñoz-Basols, J. ed. *The routledge handbook of spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 598-616). Taylor & Francis Group.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quarterly*, 47(3), 591–599. <https://doi.org/10.1002/tesq.121>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- Corona, V. & Block, D. (2020). Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: a challenge to the notion of Spanish exceptionalism? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 778–788. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1713046>.
- Dalziel, F. & Piazzoli, E. (2019). It comes from you: Agency in adult asylum seekers' language learning through process drama. *Language Learning in Higher Education*. 9(1), 7-32. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0001>.

- Dawson, K. & Kiger Lee, B. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect Publishing.
- Delgado, C., B. García-Rosell, P. Melón, & Sánchez, F. J. (2020). *Tejiendo el español 1, nivel A1*. Madrid: La Rueda Asociación.
- Dendrinós, B. (2018). Multilingualism language policy in the EU today: A paradigm shift in language education. *Training, Language and Culture*, 2(3), 9–28. <https://doi.org/10.29366/2018tlc.2.3.1>.
- Dutton, J. & Rushton, K. (2022). Drama pedagogy: subverting and remaking learning in the thirdspace. *Australian Journal of Language and Literacy*, 45(2), 159–181. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00010-6>
- Erdocia, I. (2020). The politics of plurilingualism: Immersion, translanguaging, and school autonomy in Catalonia. *Linguistics and Education*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100865>
- Fundación Iberoamérica Europa. (2016). *Cuaderno de español práctico para inmigrantes*. Madrid: Fundación Iberoamérica Europa.
- García, O. (2018). Translanguaging, pedagogy and creativity. En J. Erfurt, E. Corporal, E., & A. Weirich. (Eds.). *Éducation plurilingue et pratiques langagières: Hommage à Christine Hélot* (pp. 39-56). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14505>
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O. & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. En O. García, A. Lin, & S. May. (Eds.). *Bilingual and multilingual education* (pp. 1-14). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1>
- García, O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Brookes Publishing. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1930804>
- Garrido, M.R. & Oliva, X. (2015). A multilingual, collaborative and functional approach to nongovernmental Catalan classes. En J. Simpson, J. & A. Whiteside. (Eds.). *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice* (pp. 94-106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718361>.

- Gumpertz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137–153. <https://www.jstor.org/stable/668168>
- Heugh, K.A. (2021). Southern multilingualisms, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education. En P. Harding-Esch, P. & Coleman, H. (Eds.). *Language and the sustainable development goals* (pp. 37-47). British Council.
- Heugh, K., French, M., Armitage, J., Taylor-Leech, K., Billinghamurst, N., & Ollerhead, S. (2019). *Using multilingual approaches: moving from theory to practice: A resource book of strategies, activities and projects for the classroom*. British Council.
- Hirsu, L., Zacharias, S., & Futro, D. (2021). Translingual arts-based practices for language learners. *ELT Journal*, 75(1), 22–32. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa064>
- Hogan, Z. & Campbell, V. 2022. *Connecting through drama*. Sydney Theatre Company.
- Holguín Vaca, D. (2023). De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes. *Language and Intercultural Communication*, 23(1), 69-87. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420>
- Instituto Cervantes. (2023, marzo 6). *El Instituto Cervantes y ACNUR firman el primer acuerdo para colaborar en la enseñanza de español a refugiados*. Instituto Cervantes. <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/sala-prensa/notas-prensa/instituto-cervantes-acnur-firman-primer-acuerdo-colaborar>.
- Institutito Cervantes. (2005). *Español como nueva lengua: Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2004). *Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm.
- Flores, E. (2022). *Enseñanza performativa de español en contextos de migración: efectos en la competencia comunicativa oral y en factores psicoafectivos*. Universidad Nebrija.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication*, 58, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>.
- Kalocsányiová, E. (2017). Towards a repertoire-building approach: multilingualism in

- language classes for refugees in Luxembourg. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 474–493. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368149>
- Ke, I.C. & Lin, S. (2017). A translanguaging approach to TESOL in Taiwan. *English Teaching and Learning*, 41(1), 43-61. <https://doi.org/10.6330/ETL.2017.41.1.02>.
- Kennedy, L.M., Oviatt, R.L., & De Costa, P.I. (2019). Refugee youth's identity expressions and multimodal literacy practices in a third space. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 56–70. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531446>.
- Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R., & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 219–232. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651>.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.
- Li, W. (2023). Towards critical translanguaging pedagogy – new ways of raising and answering questions from a Global South perspective. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(3), 298–303. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2240457>.
- Li, W. & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324. <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>.
- Little, D. (2008). *The common European Framework of reference for languages and the development of policies for the integration of adult migrants*. Council of Europe.
- Masid Blanco, O. & Doquin de Saint Preux. (2019). La adquisición de la lengua de la comunidad de acogida como herramienta para la integración de la población migrante: El Proyecto INMIGRA-2. *Revista de Universidade de Aviero*, 8(2), 165-183.
- Melo-Pfeifer, S. (Ed.). 2023. *Linguistic landscapes in language and teacher education: Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4>.
- Menken, K. & Sánchez, M.T. (2019). Translanguaging in english-only schools: From pedagogy to stance in the disruption of monolingual policies and practices. *TESOL Quarterly*, 53(3), 741–767. <https://doi.org/10.1002/tesq.513>.
- Moore, E., Bradley, J., & Simpson, J. (Eds.). 2020. *Translanguaging as transformation*:

The collaborative construction of new linguistic realities. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/MOORE8045>.

Níkleva, D.G. & López-García, M.P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral: Cuadernos del profesorado*, 9(19), 31-43. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v9i19.1003>.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>.

Norton, P. & Pavlenko, A. 2019. Imagined communities, identity, and English language learning in a multilingual world. En X. Gao. (Eds). *Springer international handbooks of education second handbook of english language teaching* (pp.703-718). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2>.

Ollerhead, S. (2019). Teaching across semiotic modes with multilingual learners: translanguaging in an Australian classroom. *Language and Education*, 33(2), 106–122. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1516780>.

Pennycook, A. (2016). Mobile times, mobile terms: The trans-superpoly-metro movement. En Coupland, N. (Ed.). *Sociolinguistics: theoretical debates* (pp. 201-216). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/S0047404516000907>.

Piazzoli, E. & Dalziel, F. (Eds.). (2024). *Performative language learning with refugees and migrant: embodied research and practice in the Sorgente Project*. Routledge.

Pinyol Jiménez, G. & Pérez Ramirez, M. (2022). La inmigración en España hoy: Reflexiones más allá de la pandemia. Fundación Fundipax.

Prego Vázquez, G. & Zas-Varela, L. (2023). Introducción. En G. Prego Vazquez & L. Zas-Varela. (Eds). *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: Una mirada etnográfica y multidisciplinaria* (pp. 9-16). Ibeoramericana: Vervuet.

Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2018). Inclusive linguistic policy in Spain for newly arrived migrant students: Dilemmas and tensions in times of crisis. *Education Policy Analysis Archives*, 26(145), 1-23. <http://orcid.org/0000-0002-9432-1280>.

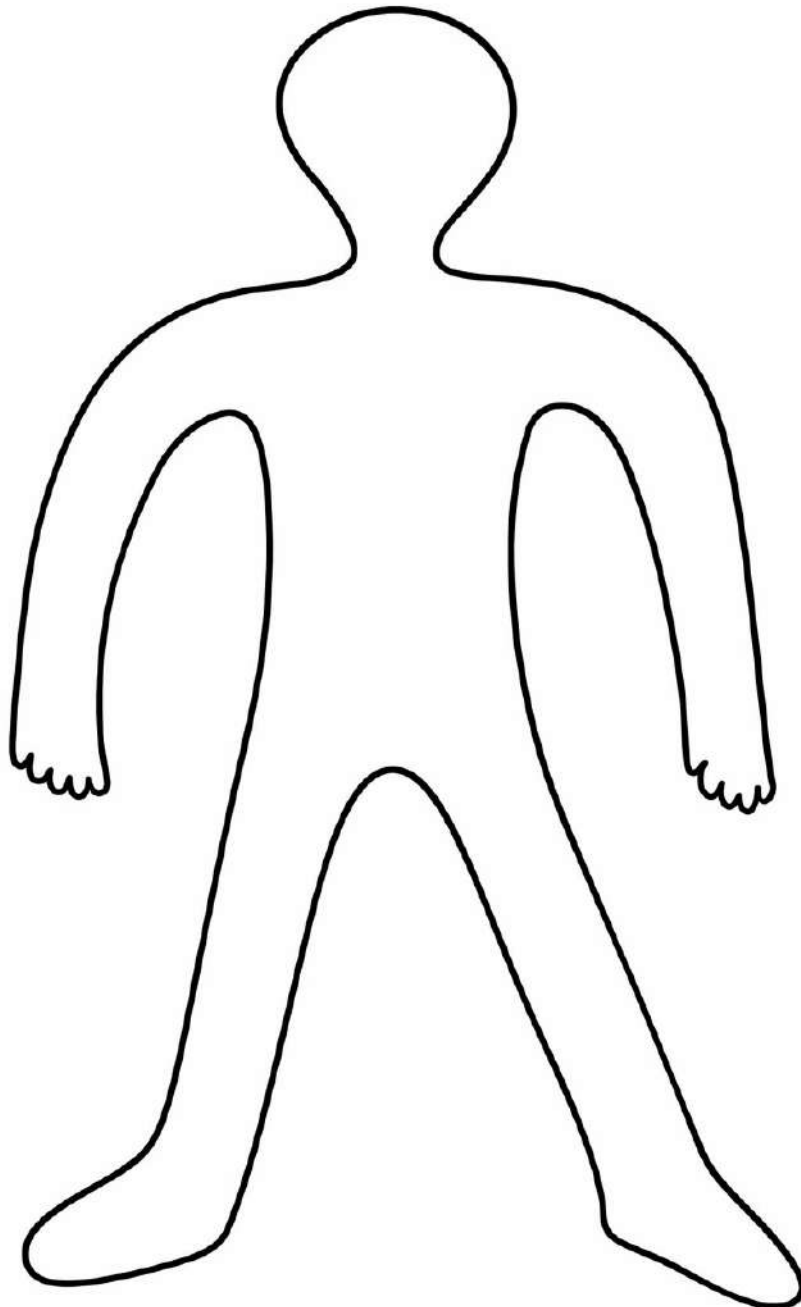
Ruiz Herrera, J. (2019). La gestión de la diversidad en el aula de EL/2: La enseñanza a solicitantes de asilo en el programa de protección internacional. *Foro de profesores de E/LE*, 15, 223-232. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.14839>.

Rymes, B. (2010). Classroom discourse analysis: A focus on communicative repertoires. En N. Hornberger & S. McKay. (Eds.). *Sociolinguistics and language education* (pp. 528-546). Multilingual Matters.

- Speaking wheel evaluation*. (2024, April 30). COFA.
<https://cofaproject.org/speaking-wheel-evaluation/>.
- Tomás-Cámara, D. (2020). The classroom as a space of welcome: Exploration of the current challenges of teaching Spanish for refugees (El aula como espacio de acogida: Exploración de los desafíos actuales sobre la enseñanza de español para personas refugiadas). *Cultura y Educación*, 32(4), 776–795.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819122>.
- Treffers-Daller, J. (2024). Translanguaging: What is it besides smoke and mirrors? *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1-26. <https://doi.org/10.1075/lab.24015.tre>.
- Tsokolidou, R. & Skourtou, E. (2020). Translanguaging as a culturally sustaining pedagogical approach: Bi/multilingual educators' perspectives. En J.A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala. (Eds.). *Inclusion, education and translanguaging* (pp. 219-236). Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1>.
- Tudela-Isanta, A. & Andújar-Molina, O. (2023). La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 172–190. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855>.
- Vallejo, C. (2021). Plurilingual practices and pluriliteracies in an after-school program: Encouraging children's use of their entire repertoire in meaning making. En D. Masats & L. Nussbaum. (Eds.). *Plurilingual classroom practices and participation: Analyzing interaction in local and translocal settings* (pp. 43-53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003169123>.
- Vallejo, C. & Dooly, M. 2020. Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>
- Villalba Martínez, F. (2018). Inmigración y enseñanza a adultos (Immigration and adult language teaching. En J. Muñoz-Basols. (Ed.). *The routledge handbook of spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 659-679). Taylor & Francis Group.
- Wu, Y., & Lin, A. M. Y. (2019). Translanguaging and trans-semiotising in a CLIL biology class in Hong Kong: whole-body sense-making in the flow of knowledge co-making. *Classroom Discourse*, 10(3–4), 252–273.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1629322>.

ANEXOS

Anexo 1: Plantilla Retrato Lingüístico (elaboración propia)



Anexo 2: Ejemplo Retrato Lingüístico (elaboración propia)



Anexo 3: Ejemplos de Fotos Sobre Emociones (elaboración propia)

Nota: Estas son ejemplos de fotografías que se pueden utilizar para mostrar diferentes emociones (*contento/a, triste, aburrido/a, enojado/a*), aunque pueden adaptarse según el grupo, teniendo siempre en cuenta que, si aparecen personas reales, se muestra una representación diversa.



[This Photo](#) by Unknown Author is licensed under [CC BY-SA-NC](#)



Anexo 4: Emociones (Estoy.../Me siento...)

Estoy/me siento [+adjetivo fem./masc.]

Estoy

Contenta/o

Cansada/o

Bien

Aburrido/a

Triste

Me siento

Feliz

Relajado/a

Orgullosa/a

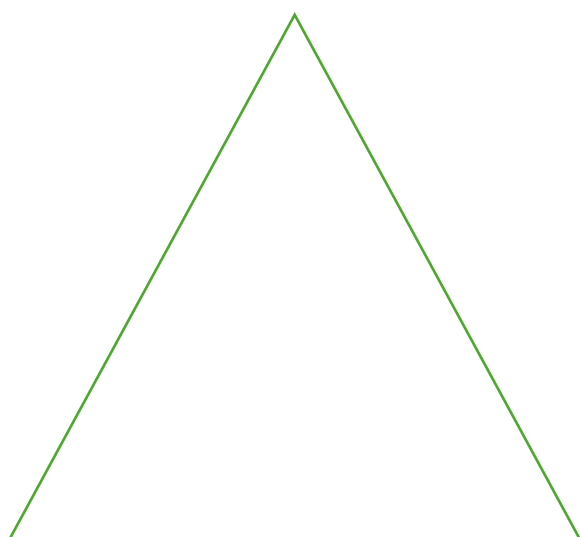
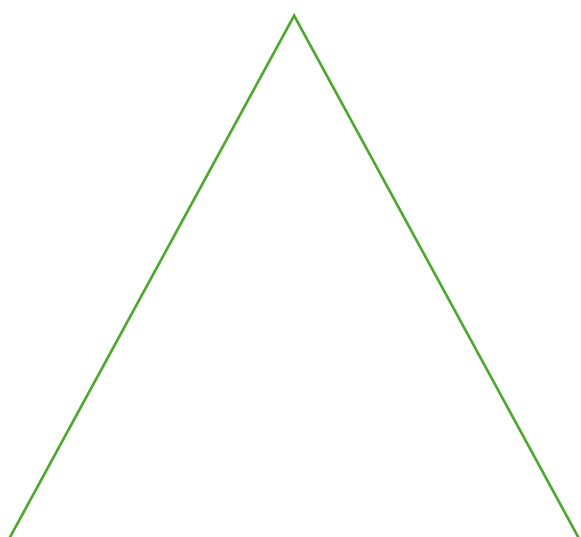
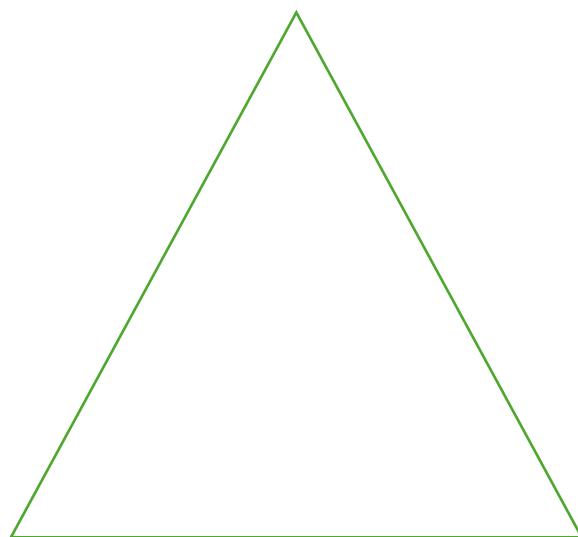
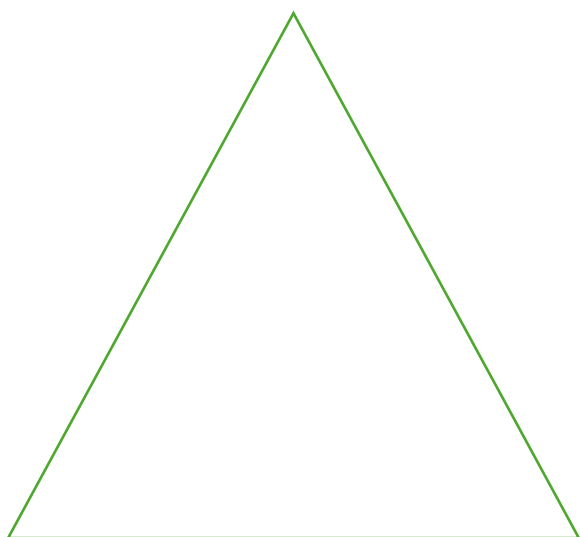
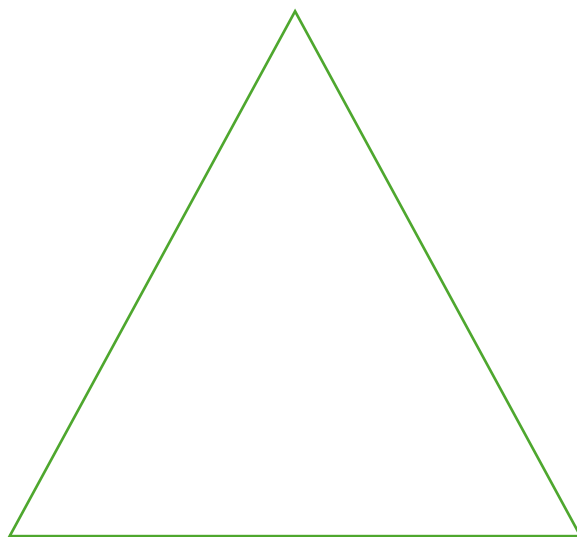
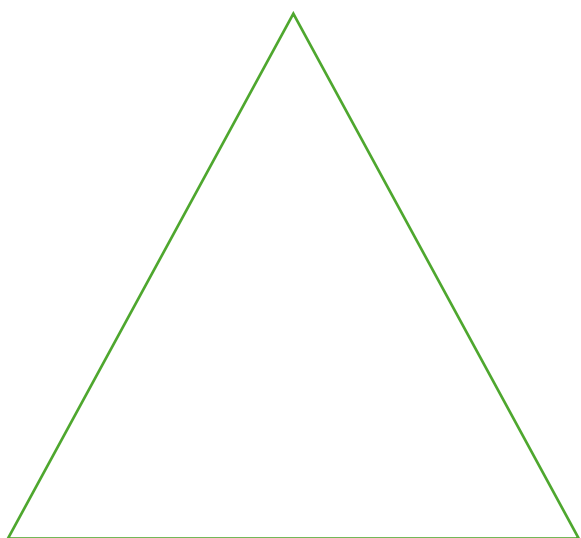
Confundido/a

Nervioso/a

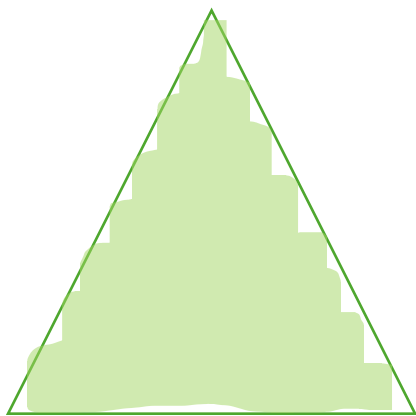
Ejemplo completo:

- *Estoy contento/a*
- *Me siento feliz*

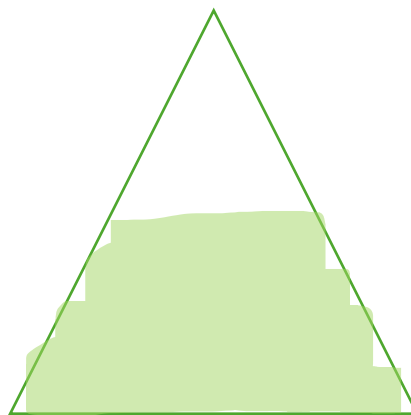
Anexo 5: Triángulos (elaboración propia)



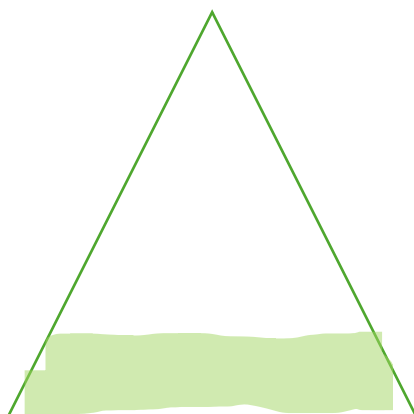
Anexo 6: Ejemplo de triángulos completados



“me ha gustado mucho”

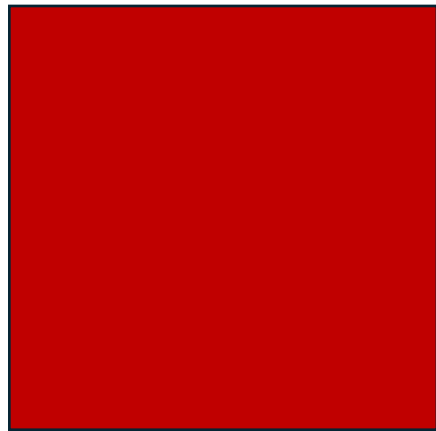
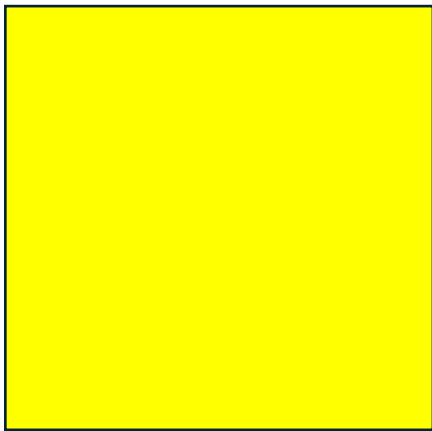
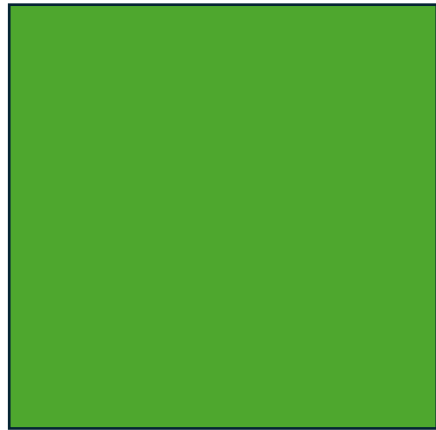
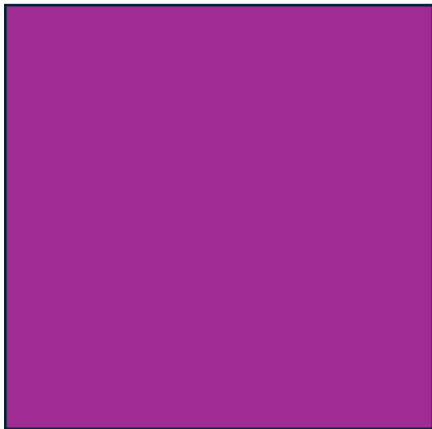
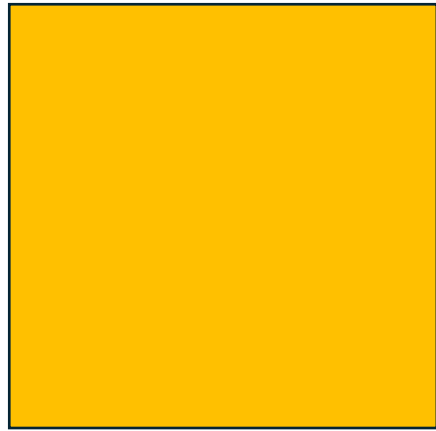
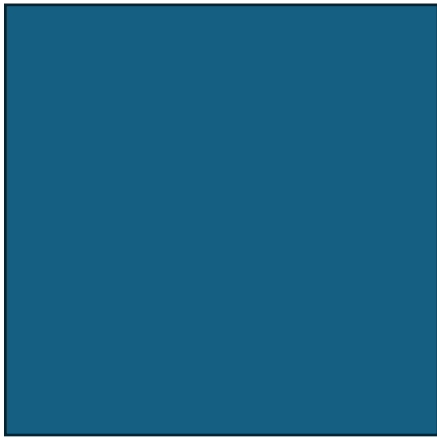


“me ha gustado”



“no me ha gustado”

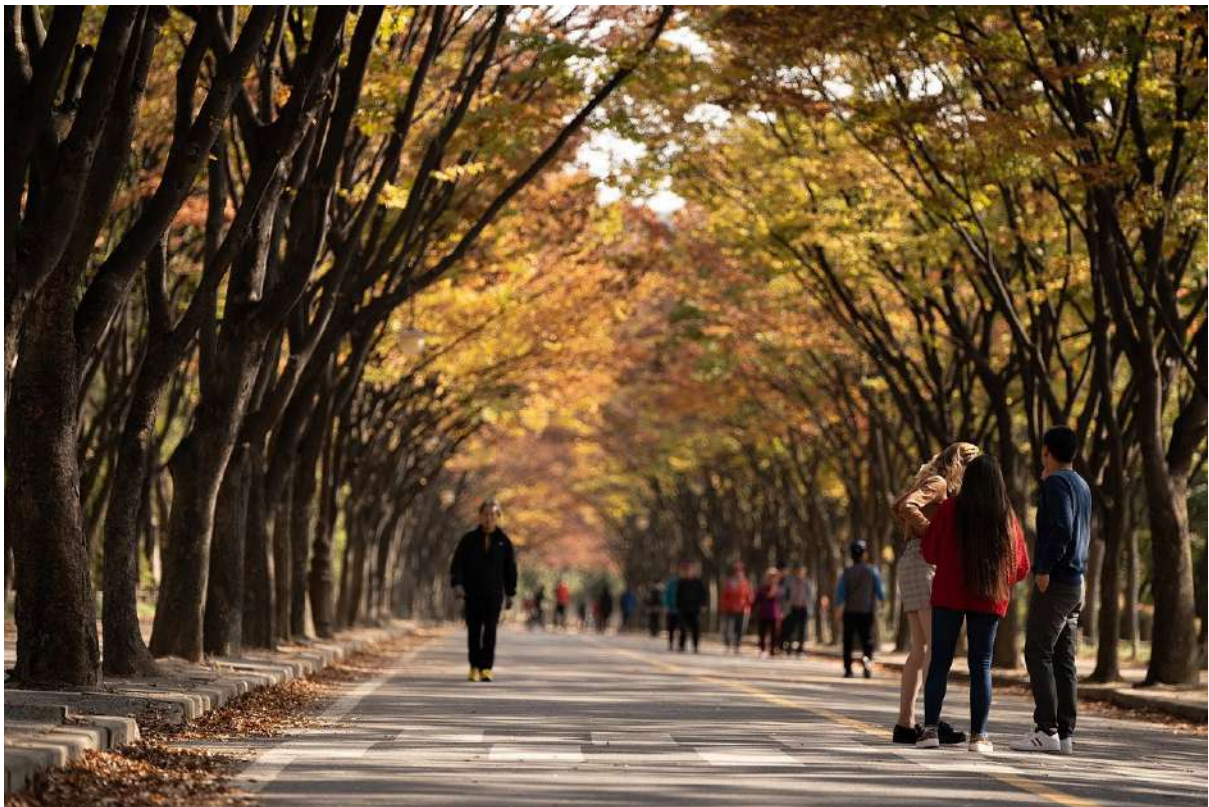
Anexo 7: Tarjetas de Diferentes Colores



Anexo 8: Ejemplo - Mural de Emociones (elaboración propia)

Emoción	Árabe	Inglés	Francés
Contento/a	راضٍ -radi	Content	Content
Triste			
Enfadado/a			
Aburrido/a			
Confundido/a			

Anexo 9: Ejemplo de Fotos de Lugares





TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA