

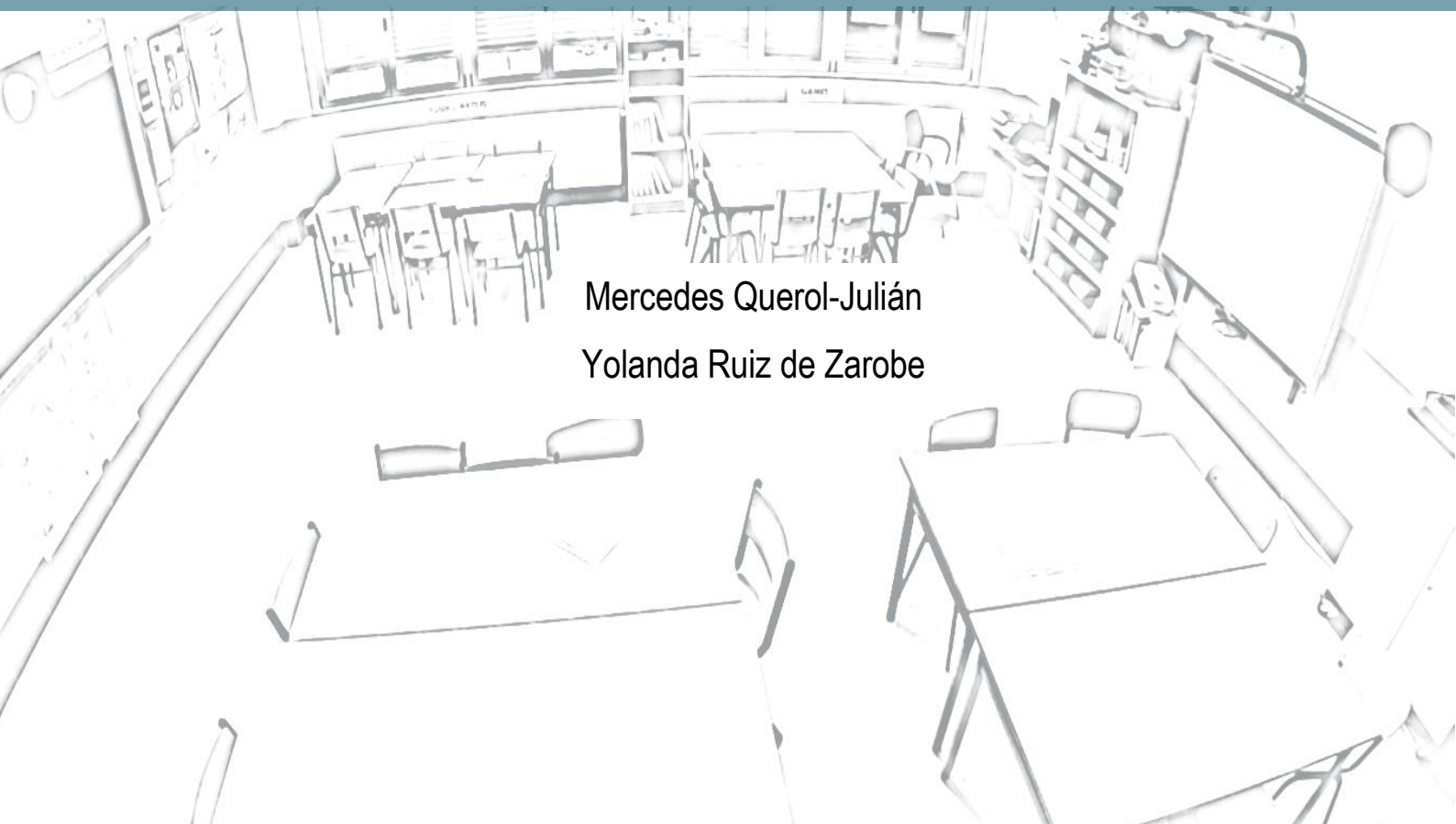
UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

unir

Tesis Doctoral

Maite Amondarain-Garrido

**Influencia de la Interacción Multimodal en las Relaciones y los
Procesos de Enseñanza-Aprendizaje del Aula Multilingüe AICLE
en Educación Primaria en el País Vasco**



Mercedes Querol-Julián

Yolanda Ruiz de Zarobe

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL DE LA RIOJA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO Y ACCIÓN EN LOS ÁMBITOS DE LA
EDUCACIÓN, LA COMUNICACIÓN, LOS DERECHOS Y LAS
NUEVAS TECNOLOGÍAS

TESIS DOCTORAL

INFLUENCIA DE LA INTERACCIÓN MULTIMODAL
EN
LAS RELACIONES Y LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL AULA
MULTILINGÜE AICLE
EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO

Memoria presentada por

Maite Amondarain Garrido

Dirigida por las Doctoras:

Mercedes Querol-Julián
Yolanda Ruiz de Zarobe

Logroño, 2022

Resumen

Esta tesis doctoral se centra en el discurso multimodal del docente y en su influencia en las relaciones que se crean entre este y sus alumnos como resultado de su interacción multimodal en aulas multilingües de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) de educación primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

La necesidad de comprender el empleo de todo el repertorio multimodal (las lenguas, el paralenguaje, la kinésica y la proxémica), la importancia del conocimiento de los mecanismos de interacción del aula y la ausencia de estudios previos relacionados con el empleo de patrones multimodales para la expresión de determinadas funciones comunicativas en un contexto tan específico, nos llevan a investigar la influencia del discurso multimodal del docente en las relaciones que establece con sus alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la realización de la investigación se lleva a cabo el estudio de las interacciones de tres docentes que imparten ciencias naturales en inglés en un colegio público de educación primaria del País Vasco, siguiendo un enfoque multimodal basado en métodos mixtos.

Los resultados demuestran que de las once funciones comunicativas analizadas las que más frecuentemente emplean los docentes son dar una explicación y hacer una pregunta, seguidas de indicar un procedimiento, apoyar el aprendizaje del inglés, y regañar a los alumnos. Estas funciones están asociadas, sobre todo, al uso del inglés por parte de los docentes, en ocasiones al empleo de una combinación de inglés y de euskera, y, de manera anecdótica, al uso del castellano. Además, hemos identificado cuatro patrones multimodales frecuentes por parte de los tres docentes, con la siguiente combinación de modos comunicativos: 1) inglés y proxémica interaccional, 2) euskera y proxémica interaccional, 3) inglés, gestos deícticos y proxémica interaccional y 4) inglés, gestos metafóricos y proxémica interaccional. En estos cuatro patrones destacan las explicaciones y la proxémica interaccional. Asimismo, el discurso multimodal de los docentes se caracteriza por la cercanía física, el translingüismo espontáneo, la abundancia de explicaciones y preguntas, y la gesticulación. Esta combinación de modos comunicativos en el discurso de los docentes influye positivamente en la creación de relaciones interpersonales cercanas,

respetuosas y empáticas, que a su vez favorecen la creación de relaciones de aprendizaje óptimas en estos contextos de aprendizaje. El conocimiento sobre el empleo de estos patrones multimodales beneficia la práctica pedagógica en estos contextos y abre nuevas vías de investigación en el estudio de la multimodalidad en el contexto educativo AICLE.

Abstract

This thesis dissertation focuses on the teacher's multimodal discourse and its influence on the relationships that are created between teachers and their learners as a result of their multimodal interaction in multilingual Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms of primary education in the Basque Autonomous Community (BAC).

The need to comprehend how the entire multimodal repertoire (languages, paralanguage, kinesics and proxemics) is used, the importance of knowing the mechanisms of interaction in the classroom and the absence of previous studies related to the use of multimodal patterns for the expression of certain discourse functions in such a specific context, lead us to investigate the influence of the teacher's multimodal discourse on the relationships established with the learners in the teaching-learning processes. To carry out the research, the study of the interactions of three teachers who teach natural sciences in English in a public primary education school in the Basque Country was conducted, following a mixed methods multimodal approach.

Results show that from the eleven discourse functions analysed the most frequently used by teachers are explanations and questions. These were followed by indicating a procedure, supporting the learning of English and telling off the learners. These functions are associated, above all, with the use of English by teachers, sometimes with the use of a combination of English and Basque, and, anecdotally, with the use of Spanish. In addition, four frequent multimodal patterns are identified in the three teachers, whose communicative modes combine as follows: 1) English and interactional proxemics, 2) Basque and interactional proxemics, 3) English, deictic gestures and interactional proxemics and 4) English, metaphoric gestures and interactional proxemics. In these four patterns explanations and interactional proxemics stand out. Likewise, the multimodal discourse of teachers is characterised, by physical closeness, spontaneous translanguaging, abundance of explanations and questions and gesticulation. This combination of communicative modes in the teachers' discourse positively influences the creation of close, respectful and empathic interpersonal relationships, which in turn favour the creation of optimal learning relationships in these learning contexts. Knowledge about the use of these multimodal

patterns benefits pedagogical practice in these contexts and opens new avenues of research in the study of multimodality in CLIL settings.

Agradecimientos

Como escribió el poeta Mario Benedetti "De eso se trata de coincidir con gente que te haga ver cosas que tú no ves. Que te enseñen a mirar con otros ojos". Me siento tan afortunada de haber coincidido con la Dra. Querol-Julián, nadie mejor que ella para guiarme en el ámbito académico y en el arduo proceso de elaboración de mi tesis doctoral, siempre con enorme generosidad, profesionalidad y afecto. Su inquietud hizo que también coincidiera con la Dra. Ruiz de Zarobe, por la que también siento enorme gratitud y respeto. Gracias maestras por vuestros buenos consejos, por vuestra perseverancia y paciencia y por enseñarme a mirar con otros ojos.

I also convey my thanks to Drs. Creese and Copland for reminding me of the essentials of human relationships. For serving me so kindly and professionally and for transmitting me their wisdom regarding my research aspirations. Thanks to my doctoral friends and neighbours, Rosie, Shaikha, Budur, Chon, Dhiyah and many others that made me feel, as Woolf once said, that "my country is the whole world".

Eskerrik asko, Inma, zu gabe nere tesia gauzatu ahal izateko corpusik izango ez nukeelako eta beti aholku baliagarriekin laguntzeko prest zaudelako. Eta bide batez, Susana, Oihana, Abi, Juanma, Tyler, Pablo, Amaia eta Uxue mila esker eskainitako laguntzagatik, eskatutakoa gogotsu emateagatik eta irakasteko daukazuen grinagatik.

Una de tantas frases célebres de Antoine de Saint-Exupéry al escribir el Principito dice: "No es casualidad cuando la vida insiste en cruzarte con algunas personas, algo quedó por decir, por perdonar, por sentir. Por aprender". *Ez da ustekabekoa bizitzak zu pertsona batzuekin gurutzatzen tematzen denean, zerbait gelditzen zen esateko, barkatzeko, sentitzeko. Ikasteko. Beraz, gu guztion bizitzak beti gurutzatzen jarraitu dezatela.*

Esker handi eta potoloena nere mutilei: Unai, Julen eta Aitor. Maite zaituztet, nere bihotzaren zatitxo bat zarete. Nere anaia eta ahizpari: Iñaki eta Ana. Nere lagunei: Lierni, Olatz, Izarne, Oihana eta nigatik arduratu direnei, gezurra badirudi ere asko direla. Harremanen esentzia zuekin nagoenean sentitzen dudalako. Eta, bereziki, aitatxo eta amatxori: Juliantxo eta Maite. Aita, zure eredia eta ama, tu apoyo y ánimo incesantes han sido vitales en este trabajo. Zuek zarete nere inspirazioa. Zuei esker, naizena naizelako. Eskerrik asko!

Índice de Contenidos

Índice de Tablas	x
Índice de Figuras.....	xi
Listado de Acrónimos.....	xii

INTRODUCCIÓN

PARTE I. MARCO TEÓRICO	27
-------------------------------------	-----------

Capítulo 1. AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas.....	27
--	-----------

1.1. Introducción.....	27
------------------------	----

1.2. Orígenes y contexto histórico.....	28
---	----

1.3. Definición de AICLE	32
--------------------------------	----

1.4. Fundamentos teóricos.....	36
--------------------------------	----

1.5. Modelos de AICLE	39
-----------------------------	----

1.6. La formación docente.....	43
--------------------------------	----

1.7. Implementación de AICLE en Europa	47
--	----

1.8. Investigación en AICLE.....	55
----------------------------------	----

1.8.1. El aprendizaje de contenido en AICLE.....	57
--	----

1.8.2. La competencia lingüística en AICLE.....	60
---	----

1.8.3. Los aspectos afectivos, cognitivos y sociales en AICLE.....	65
--	----

1.9. Características del discurso en el aula AICLE	72
--	----

Capítulo 2. Multimodalidad.....	81
--	-----------

2.1. Introducción.....	81
------------------------	----

2.2. La multimodalidad y su estudio	82
---	----

2.2.1. Los enfoques multimodales	84
--	----

2.2.2. El Análisis de la (Inter)acción Multimodal.....	87
--	----

2.2.2.1. Las acciones mediadas.....	90
-------------------------------------	----

2.2.2.2. La densidad modal, el agregado modal, y la configuración modal ...	91
---	----

2.2.2.3. El continuo de atención/conciencia en primer plano – segundo plano	93
--	----

2.2.2.4. Site of engagement	94
-----------------------------------	----

2.3. Modos comunicativos.....	96
-------------------------------	----

2.3.1. El concepto de modo comunicativo	96
2.3.2. Modo comunicativo lingüístico.....	98
2.3.3. Modos comunicativos no lingüísticos	106
2.4. El discurso multimodal en el aula AICLE.....	120

PARTE II. LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 3. El contexto educativo en los ámbitos de estudio

3.1. Introducción.....	131
3.2. El plurilingüismo en Europa.....	131
3.3. El plurilingüismo en España.....	135
3.4. El plurilingüismo en la CAPV	137
3.4.1. Contexto político-lingüístico de la CAPV	137
3.4.2. Proyectos para la promoción del plurilingüismo en la CAPV	140
3.4.3. AICLE en la CAPV	144

Capítulo 4. Objetivos de la investigación e hipótesis

Capítulo 5. Metodología

5.1. Introducción.....	159
5.2. El contexto de la investigación.....	160
5.3. Los participantes.....	164
5.3.1. Los docentes.....	164
5.3.2. Los alumnos	168
5.4. Diseño de la investigación.....	170
5.4.1. Procedimiento seguido para la recogida de datos	170
5.4.2. Procedimiento seguido para el análisis de datos	175

Capítulo 6. Análisis de los resultados

6.1. Introducción.....	189
6.2. Multilingüismo y funciones discursivas en el aula AICLE.....	190
6.2.1. Episodios de interacción multilingües	191
6.2.2. Funciones discursivas de los docentes: frecuencia y tipo	195
6.2.3. Apertura de los episodios de interacción multilingües y funciones discursivas	247

6.2.4. Discurso regulativo e instructivo y funciones discursivas de los docentes	259
6.2.5. Multilingüismo y funciones discursivas de los docentes	273
6.3. Influencia de la interacción multimodal del docente en el aula AICLE	291
6.3.1. Modos comunicativos	292
6.3.2. Patrones multimodales de interacción y funciones discursivas	297
Capítulo 7. Discussion and conclusions	315
7.1. Introduction	315
7.2. Discussion	316
7.2.1. Multilingualism and discursive functions in the CLIL classroom.....	317
7.2.2. The influence of multimodal teacher interaction in the CLIL classroom	320
7.3. Conclusions	323
7.4. Pedagogical implications.....	324
7.5. Limitations and further research.....	325
Referencias	327
Anexos.....	383
Anexo I. Sesiones sobre el Sistema Solar implementadas.	383
Anexo II. Consentimiento informado docentes, ayudante lingüístico, docente en prácticas y jefa de estudios.....	386
Anexo III. Consentimiento informado padres/madres.	387
Anexo IV. Convenciones de transcripción y abreviaturas de los modos comunicativos.....	388
Anexo V. Modelo para escribir el texto sobre el planeta escogido para la presentación.....	389
Anexo VI. Diagrama de Venn sobre la Tierra y Venus.	390
Anexo VII. Ficha para practicar los superlativos al comparar planetas.....	391
Anexo VIII. Crucigrama sobre el Sistema Solar.	392
Anexo IX. Diapositiva de la presentación <i>Planet sorting out</i>	393
Anexo X. Diagrama de Venn sobre los cometas y los asteroides.	394
Anexo XI. Totalidad de cadenas multimodales empleadas por los docentes para expresar las <i>high-level actions</i> o funciones discursivas.	395

Índice de Tablas

Tabla 1. Marco Europeo para la Educación del Docente AICLE.....	44
Tabla 2. Tabla de Competencias del Docente AICLE.....	46
Tabla 3. Perfil de los docentes	165
Tabla 4. Alumnado por grupo y docente	168
Tabla 5. Percepción de los docentes del uso de las lenguas por los alumnos (%)...	169
Tabla 6. Duración de las sesiones y participantes.....	172
Tabla 7. Episodios de interacción multilingües	176
Tabla 8. Frecuencia y duración de los episodios de interacción multilingüe	191
Tabla 9. Frecuencia y duración de los episodios de interacción multilingüe por clase	193
Tabla 10. Frecuencia de las funciones discursivas	196
Tabla 11. Frecuencia de las funciones discursivas por episodio de interacción multilingüe	197
Tabla 12. Tipos de funciones discursivas	204
Tabla 13. Tipos de funciones discursivas por docente	205
Tabla 14. Apertura de los episodios multilingües por docentes y alumnado.....	247
Tabla 15. Funciones discursivas que abren los episodios de interacción multilingües	248
Tabla 16. Apertura y destinatario(s) de los episodios multilingües.....	250
Tabla 17. Registro utilizado en las funciones discursivas	260
Tabla 18. Registro utilizado por cada docente en las funciones discursivas	261
Tabla 19. Lenguas utilizadas por los docentes en los episodios de interacción multilingües.....	274
Tabla 20. Expresión lingüística de las funciones discursivas	282
Tabla 21. Expresión lingüística de las funciones discursivas por docente	283
Tabla 22. Modos comunicativos que expresan las funciones discursivas	292
Tabla 23. Tipos de modos comunicativos que expresan las funciones discursivas.	294
Tabla 24. Cadenas multimodales más recurrentes	298
Tabla 25. Funciones discursivas asociadas a las cadenas multimodales	300

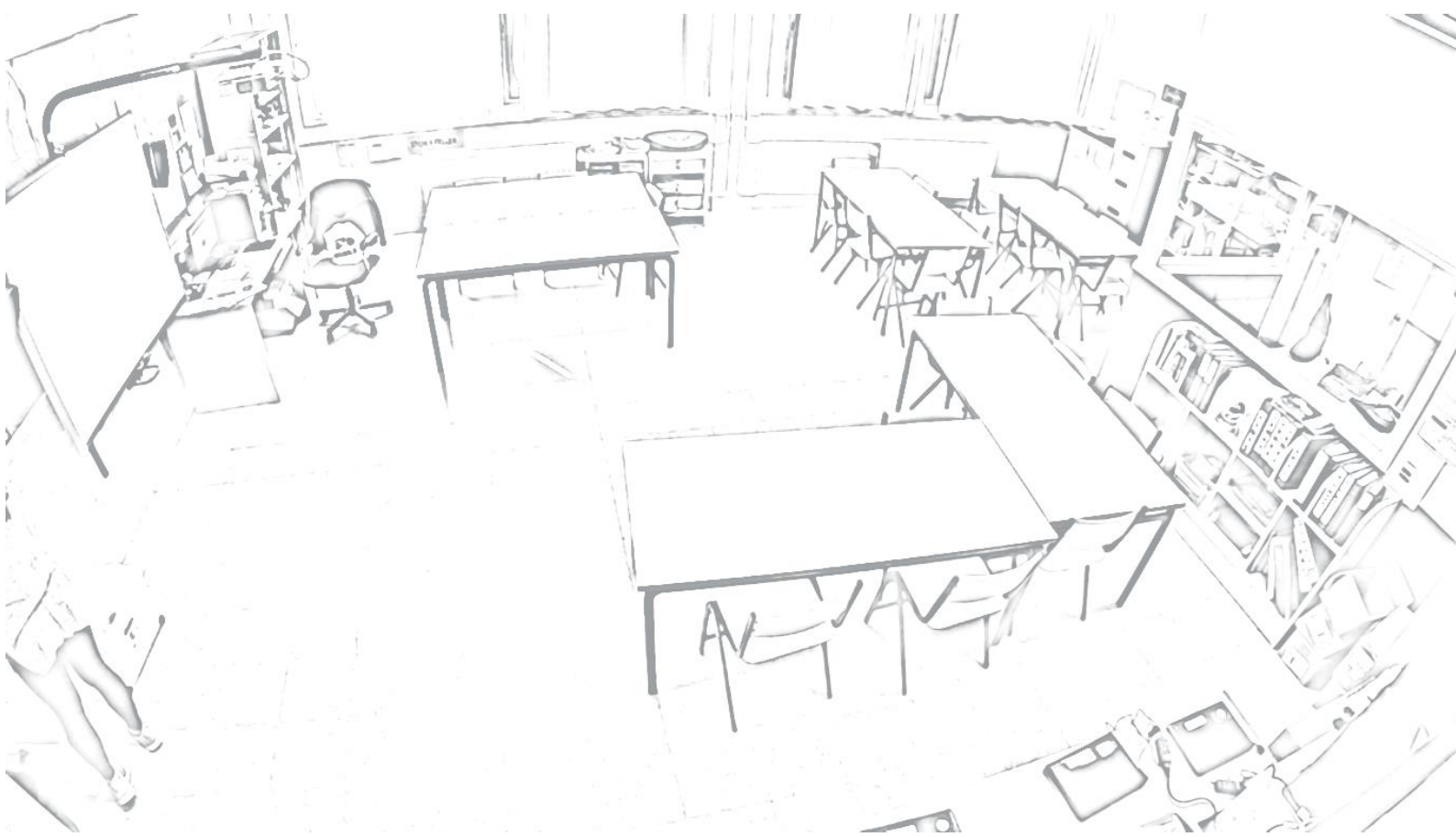
Índice de Figuras

Figura 1. Tres modelos del continuo AICLE.....	41
Figura 2. Captura de ELAN con anotaciones	178
Figura 3. Captura de ELAN con el listado de las funciones discursivas.....	179
Figura 4. Distribución de las lenguas por función discursiva.....	284
Figura 5. Densidad modal de los docentes	296

Listado de Acrónimos

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas
BICS	<i>Basic Interpersonal Communication Skills</i> (Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas)
CALP	<i>Cognitive Academic Language Proficiency</i> (Dominio Lingüístico Cognitivo Académico)
CAPV	Comunidad Autónoma del País Vasco
CBI	<i>Content-Based Instruction</i> (Instrucción Basada en Contenidos)
L1	lengua materna / primera lengua
L2	segunda lengua
L3	tercera lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MET	Marco de Educación Trilingüe
PDI	Pizarra Digital Interactiva

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral estudia las relaciones entre docente y alumnado fruto de su interacción multimodal en aulas multilingües de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) de educación primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). El contexto multilingüe está determinado por las dos lenguas oficiales, euskera y castellano, y por la lengua extranjera, inglés. En este contexto, el repertorio comunicativo de cada participante, formado por una combinación del modo comunicativo lingüístico y de los no lingüísticos, es utilizado en su totalidad en la creación de relaciones interpersonales y de aprendizaje. A continuación, se exponen la justificación y la estructura del estudio.

En un entorno plurilingüe como es el del sistema educativo de la CAPV, además de las dos lenguas oficiales, el euskera y el castellano, sobresale el inglés como primera lengua extranjera (Aliaga, 2010; Eustat, s.f.). De hecho, tanto el currículo de Educación Básica de la CAPV (Decreto 236, 2015), como la LOMCE o Ley Orgánica de Mejora de la

Calidad Educativa (Ley Orgánica 8, 2013), priorizan el tratamiento integrado de las lenguas y apoyan el plurilingüismo, considerándolo como preferente dentro de sus objetivos lingüísticos.

La incorporación del euskera al sistema educativo de la CAPV fue regulada por el Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco (1983), estableciendo la obligatoriedad de la enseñanza de las dos lenguas oficiales bien como asignatura bien como lengua vehicular. Para ello, tras la aprobación de la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera en 1982, se establecieron tres modelos lingüísticos diferentes en la CAPV para asegurar el logro en la competencia del euskera una vez finalizada la educación obligatoria (Ley 10/1982, 1982). Los modelos se distinguen unos de otros por el tiempo de instrucción en euskera y en castellano.

En la actualidad, más del 80% del alumnado pertenece al modelo educativo D (Eustat, 2020, marzo 2021). El modelo D (con el euskera como lengua vehicular) es el que predomina tanto en centros públicos como privados, siendo la escuela pública la que integra mejor a alumnado de origen socioeconómico diverso (Imaz, 2018). Asimismo, casi todos los niños vascos a partir de 6 años matriculados en el modelo D, son bilingües, dada la influencia del castellano en todas las áreas. La predominancia del castellano provoca que muchas relaciones pervivan en esta lengua (Maycas, 2021).

Dentro de este contexto, cada vez son más los centros educativos que, teniendo en cuenta, además, la amplitud de contenidos que plantea el currículo de Educación Básica de la CAPV (Decreto 236/2015), optan por el inglés como medio de instrucción, adoptando un enfoque que permita la enseñanza y aprendizaje de módulos de Ciencias, Arte u otras materias a través de la lengua extranjera, aumentando así el tiempo de exposición a la misma.

Al abordar tal reto, uno de los enfoques de mayor aceptación es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, AICLE (en inglés *Content and Language Integrated Learning, CLIL*) como lo demuestran los diversos programas para la promoción del plurilingüismo en la CAPV relacionados con la enseñanza del inglés a través de contenidos y con el tratamiento integrado de las lenguas propias y la extranjera que se están llevando a cabo (Gobierno Vasco, Departamento de Renovación Educativa y Experimentación en los

Centros, s.f.a y s.f.b; Gobierno Vasco, s.f.; Gobierno Vasco, Departamento de Educación, s.f.a).

Por otro lado, como puede constatarse en el estudio realizado por Eurydice (2006) sobre AICLE en las escuelas europeas, cuyas directrices se siguen en España y por tanto en la CAPV, destaca la prevalencia de este enfoque por posibilitar, además de la adquisición y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, el conocimiento y respeto hacia otras culturas, el uso de la lengua de manera contextualizada, el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas de orden superior, el trabajo colaborativo, la interacción, la creación de entornos de trabajo dinámicos y la motivación, entre otros beneficios (Coyle et al., 2010).

En el contexto arriba descrito, se entiende AICLE como la integración de contenidos y lengua extranjera, que, como ya se ha mencionado, principalmente es inglés. Esta integración puede presentarse en una asignatura de contenido impartida en lengua extranjera o en una asignatura de lengua extranjera en la que durante un trimestre o varias semanas se imparte un módulo de contenido, dando así lugar a versiones más intensas o más moderadas de AICLE, *hard/soft CLIL*. Sin embargo, si bien se hace esta distinción en cuanto a si los programas se basan en mayor o menor medida en el contenido o en la lengua (*content driven* o *language driven*), apenas se ha estudiado sobre el tratamiento del resto de lenguas, es decir, al tratamiento integrado del contenido con la totalidad del repertorio comunicativo lingüístico de los alumnos y de los docentes en AICLE. Resulta importante destacar que si bien existen diferentes posiciones (Galindo-Merino, 2011; Moore, 2013) con respecto a cuál es el efecto del uso de la L1 en el aula -en el contexto del presente estudio el euskera o el castellano-, son escasos los estudios experimentales que las fundamenten (Lasagabaster, 2013). Hay posiciones que hablan de la total inmersión en la que no se utiliza la L1 (Ballinger et al., 2017; Genesee et al., 1986; Sierra, 1991) y defienden posturas monoglósicas más tradicionales en las que las lenguas son aisladas; pero también existen prácticas más flexibles (Creese & Blackledge, 2010), como la del *code-switching* o alternancia de código, que defienden el uso esporádico y alterno de las lenguas; en este último caso, lo que sí parece irrefutable es que, a pesar de la arraigada y tradicional tendencia monoglósica, la práctica del *code-switching* es habitual en el contexto educativo diario de entornos bi/multilingües (Lin, 2017). Aunque siga

prevaleciendo el empleo exclusivo de la lengua meta, la realidad educativa nos muestra un frecuente uso del repertorio lingüístico (L1, L2, L3, Ln) de docentes y alumnado en el aula de lengua extranjera (Cenoz & Gorter, 2015), sin embargo, todavía son escasos los estudios sobre la efectividad o no del empleo y funciones del mismo (Nikula et al., 2016).

Por otra parte, nos encontramos con el translingüismo (translanguaging), el cual muestra una realidad educativa en la que el uso pedagógico del repertorio lingüístico propio de cada uno de los participantes facilita la comunicación (García, 2009). Actualmente este está despertando interés educativo por promover la implicación del alumnado en diversos contextos sociales y lingüísticos, que dan lugar a un mayor aprendizaje significativo (Paulsrud et al., 2017). En ocasiones, la alternancia de código y el translingüismo han sido equiparados, sin embargo, son distintos puesto que el *code-switching* es entendido como la alternancia entre dos lenguas, mientras que el translingüismo está relacionado con la construcción de significado realizada por los participantes a partir de un único repertorio lingüístico (García & Wei, 2014). El translingüismo responde a un sistema lingüístico integrado y dinámico que no entiende las lenguas como entes compartimentados y tiene el potencial de construir sobre las lenguas y trascender las capacidades comunicativas de los alumnos (Wei, 2018a). Así, y dado que la introducción e implementación de AICLE está siendo paulatina en la CAPV, existe la necesidad de estudiar en mayor profundidad el uso de las diferentes lenguas en contextos multilingües en el marco de enseñanza-aprendizaje AICLE (Lasagabaster, 2013). En este sentido, el surgimiento de modelos AICLE a nivel europeo constituye un campo prolífico del estudio del translingüismo que abre las puertas a la investigación de su influencia en educación y en otros contextos como el de la multimodalidad, para poder entender cómo se crea significado según integramos los diferentes modos de significación (García & Wei, 2016).

Junto a la influencia del translingüismo en el aula y dado que la comunicación oral es multimodal por naturaleza, nos planteamos la necesidad del análisis de los diferentes modos comunicativos utilizados en la comunicación, tanto los lingüísticos (oral o escrito en las diferentes lenguas), como los no lingüísticos (el paralenguaje, la entonación o los tonos de voz, los gestos, el movimiento de cabeza, o la proxémica) (Unsworth, 2011). La multimodalidad caracteriza el repertorio comunicativo de la persona que se comunica, desde el momento en que esta, inequívocamente, combina diferentes modos de construir

significado; es, por tanto, una perspectiva global que entiende la construcción del significado derivada de la interacción de la lengua con otros modos comunicativos (Jewitt et al., 2016).

El análisis multimodal de las acciones e interacciones entre las personas se caracteriza por ser un análisis sistemático que considera el componente verbal, el no-verbal, el medioambiental, el cognitivo y el psicológico (Norris, 2013a, 2013b). Así, en el discurso oral, la lengua, por su componente lingüístico, constituye uno de los modos de expresión con los que cuenta la persona y es, por ello, parte de los modos comunicativos que esta posee para comunicarse. En el contexto multilingüe de la CAPV en el que se enmarca la presente investigación, la revisión de la teoría translingüística va a apoyar el análisis de las lenguas o de los modos lingüísticos. Sin embargo, siguiendo la teoría lingüística del translingüismo (García, 2009; García & Wei, 2016) y el enfoque de (Inter)acción Multimodal (Norris, 2014), la lengua no constituye el único elemento comunicativo dentro del repertorio semiótico de las pequeñas comunidades que se forman en las aulas de educación primaria (objeto de estudio en la presente investigación). Todo ello crea la necesidad de avanzar en el análisis de la acción e interacción de manera holística (Norris, 2019) en el estudio de cómo se crean las relaciones dentro de estas pequeñas comunidades educativas, así como de ahondar en la reflexión sobre el tipo de relación existente entre translingüismo y multimodalidad y en su contribución a la construcción de situaciones comunicativas multilingües pedagógicamente efectivas. Con este propósito, en este estudio se examinan las relaciones que se crean entre los participantes a partir del discurso multimodal del docente en aulas multilingües de AICLE en educación primaria.

Existen varias perspectivas desde las que se puede realizar el análisis del discurso multimodal del docente, entre ellas, la Sistémica Funcional, la Semiótica Social y el Análisis Conversacional. A priori, los tres enfoques comparten su compromiso con respecto a cómo las personas interpretamos lo que ocurre en la sociedad a través de las lenguas y de acciones e interacciones no lingüísticas. Recogen y analizan indicios observables de crear significado y describen, transcriben, anotan y analizan los diferentes recursos semióticos que utilizan los hablantes a nivel de micro análisis. Sin embargo, en esta investigación se adopta el enfoque de la (Inter)acción Multimodal puesto que el marco de trabajo que propone este reúne conceptos de diferentes enfoques teóricos como

el discurso mediado (Scollon, 2001a), estudios de interacción social y estudios de Semiótica Social (Kress & van Leeuwen, 2001, 2020). Así, ofrece una visión de la comunicación más integral y cuestiona, al igual que otros enfoques de naturaleza multimodal, la supremacía de la lengua sobre el resto de modos comunicativos no verbales, lo que permite su articulación en la línea de aspectos como la identidad, la conciencia social, la creatividad o la unidad de repertorio comunicativo que subyacen en el translingüismo. El Análisis de la (Inter)acción Multimodal permite identificar y describir las funciones que cumplen en el aula tanto el modos comunicativos lingüístico (oral en inglés, euskera, y castellano) como los no lingüísticos (gestos de las manos, movimientos de la cabeza, paralenguaje, proxemia, etc.), para consolidar la construcción de nuestra percepción del mundo con la realización de conexiones lógicas que promueven relaciones sociales y organizan el mensaje. El énfasis del Análisis de la (Inter)acción Multimodal en la interacción, las identidades y las relaciones, nos lleva también a adoptar este enfoque (Norris, 2004). La investigación analiza el discurso multimodal del docente AICLE, en el contexto multilingüe de la CAPV en educación primaria, con el fin de conocer el uso y función de las tres lenguas utilizadas, así como del resto de modos comunicativos no lingüísticos. La integración de todos ellos posibilita la efectividad de la comunicación oral del docente que asimismo influye en la creación de relaciones y en el desempeño de su práctica educativa.

De esta manera, el objetivo principal de esta tesis doctoral es determinar cómo influye el discurso multimodal del docente AICLE en las relaciones que establece con sus alumnos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un aula multilingüe. Para ello, se plantean dos objetivos específicos:

- Analizar las funciones discursivas más frecuentes expresadas por el docente en inglés, euskera y castellano durante los episodios de interacción con sus alumnos.
- Identificar los patrones multimodales utilizados por el docente para expresar estas funciones discursivas.

La tesis consta de dos partes que se organizan en siete capítulos. En la primera parte se introduce el marco teórico y la segunda se centra en la investigación. El marco teórico se estructura en dos capítulos que presentan la revisión de la literatura sobre AICLE y sobre

multimodalidad. La investigación se organiza en cinco capítulos: el capítulo tercero presenta el contexto educativo en los ámbitos de estudio, el capítulo cuarto los objetivos de la investigación y las hipótesis, el capítulo quinto la metodología, el capítulo sexto el análisis de los resultados y el capítulo séptimo la discusión final y conclusiones del estudio.

En el primer capítulo abordamos los orígenes y el contexto histórico de AICLE ahondando en la definición del enfoque y en la diversidad de programas según los diferentes contextos hasta la actualidad. Además, describimos las principales teorías del lenguaje y del aprendizaje, así como algunas corrientes pedagógicas en las que se fundamenta AICLE. Asimismo, presentamos los principios de este enfoque establecidos por Coyle et al. (2010) e ilustramos los diferentes modelos existentes según la importancia que se da al contenido disciplinar y a la lengua en el continuo AICLE. A continuación, explicamos aspectos sobre la formación docente y la implementación de AICLE en Europa, y hacemos una revisión de la literatura en cuanto a la investigación existente en educación primaria en aspectos de AICLE como el contenido, la competencia lingüística y aspectos afectivos, cognitivos y sociales. Finalmente, describimos las características del discurso en el aula AICLE, tratando aspectos tales como la interacción, las estrategias discursivas empleadas en la misma, las relaciones que se crean entre los participantes en esa interacción y el tipo de registro empleado en el discurso del aula.

En el segundo capítulo presentamos la multimodalidad y su estudio, para lo que introducimos brevemente algunos enfoques multimodales y en mayor detalle el Análisis de la (Inter)acción Multimodal. Al abordar el Análisis de la (Inter)acción Multimodal explicamos sus herramientas metodológicas más importantes: las acciones mediadas, la densidad, el agregado y la configuración modal, el continuo de atención/conciencia primer plano—segundo plano y el *site of engagement*. La descripción de estos conceptos nos ayudará a entender el tipo de relaciones que se crean entre los participantes y cómo influye el discurso del docente en la interacción al abordarlos en el análisis de los resultados. A continuación, presentamos el concepto de modo comunicativo, el modo comunicativo lingüístico (el lenguaje oral y cómo este se expresa a través del translingüismo), y los modos comunicativos no lingüísticos (paralenguaje, kinésica y proxémica). La comprensión del concepto de modo comunicativo facilita el análisis y la

descripción del discurso multimodal en el aula AICLE que está caracterizado por el empleo de una diversidad de modos lingüísticos y no lingüísticos.

En el tercer capítulo describimos el contexto educativo en los ámbitos de estudio relacionados con el plurilingüismo en Europa, en España y, finalmente, en la CAPV, su contexto político-lingüístico, los proyectos para su promoción y AICLE en la CAPV. En el cuarto capítulo presentamos los objetivos de la investigación y las hipótesis. En el quinto capítulo se abordan los aspectos metodológicos de la tesis, para ello se presenta el contexto de la investigación (el entorno sociolingüístico del centro, su proyecto pedagógico y lingüístico y los usos del espacio en el mismo), los participantes (los docentes y los alumnos) y el diseño de la investigación (los procedimientos seguidos para la recogida y para el análisis de los datos).

En el sexto capítulo se presentan los resultados de la investigación. En primer lugar, describimos el análisis de las lenguas utilizadas por los docentes al expresar diferentes funciones discursivas durante los episodios de interacción multilingües, es decir, cuando estos utilizan más de una lengua. Se presentan los resultados del estudio de la frecuencia y tipo de funciones discursivas de los docentes, de la apertura de los episodios de interacción multilingües, y del tipo de discurso, regulativo e instructivo, relacionado con las funciones discursivas expresadas en uno u otro tipo de registro por los docentes. Finalmente, mostramos el uso del modo comunicativo lingüístico por parte de los docentes en los episodios de interacción multilingües, así como la expresión multilingüe de las funciones discursivas en los docentes. En la segunda parte del capítulo, se muestran los resultados del análisis multimodal de las funciones discursivas. Se presentan los modos comunicativos empleados por los docentes y las cadenas multimodales en los que estos se organizan para expresar las diferentes funciones, así como los patrones multimodales de interacción asociados a las funciones discursivas vinculadas a los mismos. Finalmente, en el séptimo capítulo, presentamos la discusión final y las conclusiones de la investigación. En primer lugar, se discuten las dos hipótesis planteadas en el estudio y se analizan las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado. El capítulo cierra con una reflexión sobre las implicaciones pedagógicas, las limitaciones del trabajo y una propuesta de futuras líneas de investigación.

PARTE I. MARCO TEÓRICO



Capítulo 1. AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas



PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas

1.1. Introducción

Debido a la existencia de 23 lenguas oficiales en la Unión Europea, las políticas lingüísticas, en un esfuerzo por promover el multilingüismo, parte de la identidad europea, animan a los ciudadanos europeos a aprender dos lenguas además de la propia, normalmente una lengua regional y una lengua extranjera. Tanto la competencia como la conciencia plurilingüe son objetivos del Consejo de Europa dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) de 2001 (Hélot, 2012). Para ello, la

Comisión Europea (1995, 2003, 2008, 2012, 2015, 2017, 2019) ha promovido AICLE desde la década de 1990 en todos los niveles educativos como una opción viable para la adquisición de lenguas extranjeras. Muchos investigadores muestran cómo esta opción ha ido adquiriendo mayor aceptación en respuesta a la exhortación europea a favor del multilingüismo (Gallardo del Puerto & Martínez Adrián, 2013; Goris et al., 2019a; Goris et al., 2019b; Lorenzo et al., 2010; Muñoz, 2007; Nikula, 2017; Pérez Cañado, 2012; Rodríguez-Sabiote et al., 2018; Ruiz de Zarobe et al., 2010).

A continuación, profundizamos en los orígenes y el contexto histórico de AICLE para después proceder a su definición. Posteriormente, detallamos sus fundamentos teóricos y principios, y abordamos aspectos relacionados con la formación docente y la implementación de AICLE en Europa. Asimismo, revisamos la investigación más relevante en AICLE sobre el aprendizaje de contenidos, la competencia lingüística y aspectos afectivos, cognitivos y sociales. Finalmente, estudiamos las características del discurso en el aula AICLE de educación primaria.

1.2. Orígenes y contexto histórico

A menudo se mencionan las prácticas de inmersión en lengua extranjera llevadas a cabo en Estados Unidos a partir de los años sesenta, así como las del entorno canadiense como precursoras del impulso de los programas europeos para la enseñanza de lengua extranjera, que posteriormente resultarán en los programas de aprendizaje integrado de contenido y lengua.

Sin embargo, resulta difícil encontrar una clasificación de los diferentes tipos de educación bilingüe. Los programas de inmersión canadienses, en concreto que surgen en los sesenta, son mundialmente reconocidos y son los primeros en la implementación de esta metodología pedagógica en la que se integran contenidos y lengua extranjera (Navés, 2009). Se trata de programas promovidos y financiados por familias de la región francoparlante de Quebec, cuya lengua materna es el inglés. Así, en 1969 el inglés y el francés son nombradas lenguas oficiales del país y, gracias al gobierno canadiense, por medio del *Official Languages in Education Program*, se comienza la promoción del bilingüismo. Esto es posible por la creación, ese mismo año, de la *Commissioner of*

Official Languages de Canadá que en la actualidad se asegura de que el *Official Languages Act* (adoptado en 1969, modificado en 1988 y 2005) se cumpla dentro del marco del gobierno federal del Parlamento de Canadá. La comisión también se asegura de que ambas lenguas oficiales sean reconocidas bajo el mismo estatus. De esta manera, los programas de inmersión se multiplican en todo el país.

La ideología nacional oficial del bilingüismo en Canadá conduce al desarrollo de programas de inmersión en francés en la década de 1960 (Duff, 2007), con opciones de inmersión en francés que van desde el aprendizaje temprano (Preescolar) hasta el comienzo tardío (Secundaria). Este aprendizaje puede ser parcial, con un 50% de cada lengua, o total, con el uso exclusivo de la lengua extranjera (Baker, 2011). Originalmente, en el contexto canadiense, el objetivo de esta forma opcional de educación bilingüe es la mera inmersión, con el propósito de lograr el dominio del francés para los estudiantes de habla inglesa, aunque desde entonces se han desarrollado otros programas de inmersión para alumnado de habla inglesa. En la práctica inicial de la inmersión en francés, se establecen tres principios: primero, los estudiantes deben dominar su propia L1 antes de aprender una segunda lengua (L2); en segundo lugar, las dos lenguas deben mantenerse separadas ("bilingüismo a través del monolingüismo", que significa la compartimentación estricta de las dos lenguas); y tercero, el alumnado debe estar informado de los beneficios del bilingüismo (de Mejía, 2012). Aunque los padres de habla inglesa juegan un papel importante en el inicio de los programas (Genesee, 1987), estos son financiados y apoyados por el gobierno, y posteriormente se investigan extensamente. El contenido curricular de ambos tipos de alumnado (pertenecientes a programa de inmersión o no) es el mismo. Una revisión de la investigación sobre los beneficios potenciales de la opción canadiense indica que el progreso académico de los alumnos (de alrededor de los 11 años de edad) en programas de inmersión no se ve afectado negativamente y estos desarrollan habilidades lingüísticas receptivas similares a las desarrolladas por los alumnos en los programas habituales que no son de inmersión, alcanzando altos niveles de dominio del habla y la escritura al graduarse (Lazaruk, 2007).

Se piensa que es a partir de la década de los setenta cuando tiene comienzo la enseñanza de la lengua extranjera en la comunidad europea a través de contenidos en zonas con características lingüísticas singulares, como en áreas donde se utilizan lenguas

minoritarias o en territorios fronterizos o bilingües (Eurydice, 2006). La transformación económica y geográfica es la que promueve la creación y desarrollo de proyectos bilingües que incorporan contenido y lengua. La utilización de más de una lengua propicia la posibilidad de que los alumnos tengan prácticas comunicativas en las lenguas empleadas en su territorio. Así, además de los programas de inmersión canadienses, Estados Unidos también ha sido testigo de prácticas de instrucción basada en contenidos o *content-based instruction* (CBI) a partir de los sesenta. Su finalidad, en un principio, es la integración de los alumnos con una competencia en inglés baja, pero, a partir de los setenta, debido a los buenos resultados de estos programas, también son ofrecidos a hablantes nativos de inglés (Genesee & Gándara, 1999).

Igualmente, los programas de enseñanza dual en Estados Unidos surgen entre los años sesenta y setenta, y su popularidad ha aumentado de manera exponencial hasta la actualidad (Nieto, 2020). Estos programas proporcionan alfabetización e instrucción de contenido para todos los estudiantes a través de dos lenguas y promueven el bilingüismo y la alfabetización en esas dos lenguas. También ofrecen formación académica de nivel de grado y competencia multicultural para todos los estudiantes (Baker & Wright, 2017; Howard et al., 2018).

A finales de los setenta y comienzos de los ochenta surge un concepto que, paradójicamente, ha sido más utilizado en el ámbito pedagógico y académico que en el escolar. *Languages Across the Curriculum* o LAC se originó en Gran Bretaña y se refiere a la unión de las diferentes formas y aspectos de la educación lingüística con la escuela, enfatizando particularmente el rol de la lengua en el aprendizaje de contenidos. LAC es un concepto que, por un lado, sugiere la importancia del trabajo y práctica lingüísticos en todas aquellas asignaturas de contenidos, y, por otro, exige un modelo amplio de educación lingüística como base a la política lingüística de la escuela. LAC evoluciona y llega a Australia y Canadá (Vollmer, 2007). Aun así, los principios básicos han permanecido igual, centrándose en la importancia de la lengua en la escuela y para todo aprendizaje de contenidos dentro del currículo escolar (Corson, 1990). Según Vollmer (2007) cuando la investigación en educación bilingüe se centra en la integración de contenido y lengua, AICLE, se convierte en el motor para el redescubrimiento del rol fundamental de la lengua en el aprendizaje de asignaturas de contenido y, especialmente,

en el desarrollo de vías de pensamiento conceptual y comunicación en una L2, todo ello motivado y validado por las respectivas comunidades de cada materia.

Asimismo, entre 1996 y 2003, el modelo SIOP, del inglés *Sheltered Instruction Observation Protocol*, fue desarrollado en un proyecto de investigación nacional patrocinado por el Centro de Investigación sobre Educación, Diversidad y Excelencia (CREDE), un centro de investigación nacional financiado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Este modelo tiene como objetivo ayudar al alumnado, incluidos aquellos estudiantes en riesgo de fracaso escolar, para lograr la excelencia académica. Las investigadoras Echevarría et al. (2017), identifican las características de instrucción necesarias para facilitar la comprensión del contenido al alumnado de lengua inglesa y las resumen en ocho componentes: preparación de la clase; creación de ambiente; input comprensible; estrategias; interacción; práctica y aplicación; implementación; revisión y evaluación.

Es probable que la implementación de todos estos programas haya influido en la adaptación del bilingüismo en Europa y, en concreto, en la CAPV, que es donde se contextualiza la presente investigación. Según Euridyce (2006), la experiencia canadiense ha podido influir en la oferta educativa europea en los setenta y ochenta al amparo de la administración educativa y con la participación de las familias. Si bien las prácticas canadienses no son extrapolables a Europa, han supuesto una contribución positiva para el desarrollo del plurilingüismo europeo, aunque la utilización del término AICLE se demora hasta la década de los noventa. Es Marsh quien crea este concepto en Finlandia en 1994. Así, AICLE comienza a implantarse en Europa a partir de los noventa y se convierte en un enfoque metodológico que no se limita a la enseñanza de una lengua, es decir, la integración de contenido y lengua se convierte en el objeto de enseñanza (Euridyce, 2006). La expansión de AICLE tiene lugar a partir de los noventa con el incremento del número de programas desarrollados en diferentes contextos y la investigación de su implementación.

1.3. Definición de AICLE

El término AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) se acuñó por vez primera en inglés (*CLIL, Content and Language Integrated Learning*) por el *Continuing Education Centre* (UNICOM) en la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, en 1994. AICLE se refiere a aquellos contextos en los que asignaturas o partes de determinadas asignaturas se enseñan en lengua extranjera con un doble objetivo, el aprendizaje del contenido y, simultáneamente, el aprendizaje de la lengua extranjera (Marsh, 1994). El término AICLE se hizo público por la *European Platform for Dutch Education* en 1996 (Darn, 2006), aunque no era un concepto completamente nuevo dado que el término, conocido como "término paraguas", se asemejaba a los anteriores programas de inmersión canadienses, en los que se basó el AICLE europeo (Eurydice, 2006).

No obstante, que un programa específico sea descrito como de inmersión o de AICLE a menudo depende tanto de su marco cultural y político de referencia como de sus características propias (Dalton-Puffer, 2011). Algunos autores afirman que apenas existen diferencias entre los programas de inmersión y AICLE (Mehisto et al., 2008). Somers y Surmont (2011), por ejemplo, sostienen que no existe una distinción clara. Sin embargo, también se apunta que la diferenciación entre los programas de AICLE y los de inmersión viene dada por la intención de distinguirlo de los programas canadienses (Marsh, 2002). Lasagabaster y Sierra (2010), por su parte, afirman al respecto que los términos AICLE e inmersión, aunque a menudo son utilizados como términos genéricos para referirse a todo tipo de enseñanzas en las que una L2 es utilizada para enseñar contenido, en realidad presentan más diferencias que similitudes. Así, AICLE se diferencia de la inmersión en que está estrechamente relacionado con la política lingüística de la Unión Europea y que la lengua de instrucción no suele ser una lengua oficial en el contexto determinado (Gardner, 2012). En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, donde se contextualiza esta tesis, en la mayoría de los casos AICLE se implementa con la lengua extranjera inglés, siendo, en general, los alumnos bilingües en euskera y castellano, aunque no siempre ocurre así y por ello se deben tener muy presentes los diferentes contextos lingüísticos y culturales.

Las diferencias entre unos y otros programas pueden establecerse en las metodologías de enseñanza utilizadas y la finalidad de las tareas, el tiempo dedicado al contenido y a las lenguas, el tipo de alumnado y docentes involucrados en el programa, etc. Asimismo, estas diferencias vienen en gran medida determinadas por el contexto y es el inevitable desarrollo de la investigación lo que demanda la necesidad de acordar una definición universal para AICLE (Cenoz et al., 2013). El alcance de AICLE es difuso y, en consecuencia, la identificación y el establecimiento de sus características principales de manera precisa resulta difícil, lo que complica a su vez la evolución de este enfoque en Europa de un modo pedagógicamente regular. Es por ello que la investigación con respecto a la evolución de AICLE juega un papel crítico, dado que a pesar del acuerdo generalizado por la comunidad europea en el uso del término AICLE, las definiciones y su práctica como una opción educativa varían enormemente entre países y centros escolares (Cenoz et al., 2013).

La definición de AICLE como un término paraguas, por lo tanto, explica la amplitud del significado de este enfoque y su heterogeneidad dado que abarca diversos planteamientos e ideas (Hondris et al., 2007; Marsh, 2008). Esta diversidad es recogida en la definición de Marsh y Langé (2000) que describen AICLE como un término genérico que se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua extranjera y, por lo tanto, no la lengua utilizada con mayor frecuencia en ese contexto determinado, es utilizada para la enseñanza y aprendizaje de asignaturas de contenidos no lingüísticos.

Coyle et al. (2010), por su parte, definen AICLE como un enfoque educativo dual en el que una lengua extranjera es utilizada para el aprendizaje y enseñanza de contenido y de lengua. Estos autores afirman que AICLE forma una nueva sinergia de enseñanza de contenido y lengua. Uno de los objetivos de la educación en los noventa era el alcanzar un grado elevado de conciencia lingüística. De este modo, se requieren metodologías que se ajusten a estas demandas y que abarquen diferentes estilos de aprendizaje para responder a la globalización y a la Era del Conocimiento. Los principales temas a debatir son la cantidad de tiempo de exposición a la lengua meta, la obligación de mejorar la comunicación y la competencia lingüística, además de la importancia de potenciar la motivación de los alumnos con la selección de materiales genuinos. Algunos de estos debates llevan a la implementación de AICLE, un enfoque en el que la educación, la

innovación y la investigación, aspectos clave de la Era del Conocimiento, son condiciones inapelables (Coyle et al. 2010).

Aunque no haya una única definición ni una única práctica para el término AICLE, su descripción como una práctica de aprendizaje colectiva de contenido y lengua extranjera (Smit & Dafouz, 2012) es aplicable a la mayoría de contextos. Dalton-Puffer (2011) sugiere que AICLE es un modelo educativo para entornos en los que el aula proporciona un lugar para la interacción entre alumnado en la lengua extranjera, y por lo tanto no incluye la enseñanza-aprendizaje a través de una L1. Asimismo, AICLE puede describirse como un enfoque educativo en el que el contenido curricular se enseña a través de la práctica de una lengua extranjera a alumnado de las etapas educativas de educación primaria, educación secundaria o educación universitaria (2011).

Los defensores de AICLE proponen que el valor añadido es proporcionado por el dominio adicional de la lengua de instrucción, así como por el aprendizaje de la asignatura o contenido y se obtiene sin perjuicio de la adquisición de otras habilidades o conocimientos (Marsh, 2002). En el aprendizaje de lenguas extranjeras, el enfoque AICLE ofrece oportunidades que van más allá del dominio de la lengua con fines comunicativos, porque AICLE permite acceder al conocimiento y expresarlo en la lengua extranjera, habitualmente en inglés, preparando al alumnado para el futuro en un mundo globalizado (Dalton-Puffer, 2013; Llinares & Evnitskaya, 2021).

Dalton-Puffer et al. (2014) establecen tres propiedades originales de AICLE: a) las lenguas utilizadas son lenguas francas como inglés, francés, alemán o español; b) AICLE se da a la vez que la enseñanza de la lengua extranjera, es decir, no la sustituye; y c) AICLE se implementa habitualmente en las clases de contenido, siendo docentes de contenido los que imparten la asignatura y evalúan el aprendizaje. Esto último es lo que argumentan estos autores para afirmarse en que AICLE no está basado en contenidos, sino que tiene lugar en asignaturas de contenidos. Pero, asimismo, anteponen la necesidad del desarrollo de investigaciones en diferentes contextos a la asignación de etiquetas y jerarquías entre programas.

Si contrastamos estas características con las de los programas de inmersión canadiense, Genesee (1987) establece que en los programas de inmersión:

- La opción es una elección voluntaria.
- La lengua de los estudiantes tiene un estatus más alto que la de instrucción.
- Todos los alumnos comparten la misma L1.
- El profesor domina la L1 de los alumnos.
- La lengua de instrucción no es la L1 de ningún alumno.
- Los alumnos ya han desarrollado su propia L1.
- Se espera que los estudiantes dominen las habilidades de alfabetización en su propia L1.

Más recientemente, Ballinger et al. (2017) afirman que los programas de inmersión para la mayoría del alumnado de lenguas están basados en una serie de supuestos o teorías:

- Alcanzar el bilingüismo aditivo, el apoyo a ambas lenguas de instrucción es manifiesto.
- Adquirir niveles altos de dominio funcional de la L2, los alumnos requieren de mayor exposición a la lengua y a su uso.
- Adaptar la instrucción al alumnado para aprender contenido a través de su L2 de manera eficaz.
- Aprender a través de dos lenguas y aprender sobre la cultura de la lengua extranjera contribuirá en la resolución de desigualdades sociales de poder y tenderá puentes a las posibles divisiones entre los hablantes.

Con todo, una característica que marca una diferencia importante entre AICLE e inmersión es que la lengua de los estudiantes tenga mayor o menor estatus que la lengua de instrucción. En un contexto de inmersión, como la inmersión en inglés en los Estados Unidos, la L1 de los estudiantes seguirá teniendo un estatus más alto en la comunidad. No obstante, es importante estudiar detenidamente las ventajas y las limitaciones de un mayor empleo de la L1, especialmente si esta es la lengua dominante (Ballinger et al., 2017), porque en ocasiones se desconoce si el uso de la L1 por parte de los alumnos es necesario, si acelera el proceso de aprendizaje o si, simplemente, es el camino más fácil (Swain & Lapkin, 2013).

En la mayoría de los contextos AICLE, sin embargo, el inglés suele ser el medio de instrucción, lo que significa que la lengua de instrucción puede tener un estatus mayor

que la L1 de los estudiantes, ya que el inglés tiene un gran prestigio en muchos contextos educativos y profesionales. Así pues, el inglés es la lengua de instrucción, la lengua de internacionalización y a la que más expuestos están los alumnos (Ballinger et al., 2017). En el contexto de la presente tesis, esto se complementa con una protección de la lengua minoritaria frente a la dominante, el castellano, y frente a la de instrucción, el inglés. En algunos contextos, una diferencia adicional es que AICLE puede comenzar antes o al mismo tiempo que los estudiantes están desarrollando las habilidades de alfabetización en su propia L1, tal y como apuntan Casal y Moore (2009).

En resumen, no hay consenso sobre la definición exacta de AICLE y las distinciones no siempre son sostenibles. Más allá de la relevancia que tiene este hecho, AICLE puede ser un término general útil para el contexto europeo, y uno que debe ajustarse, en consecuencia, a los contextos específicos. Según Ruiz de Zarobe y Cenoz (2015) la instrucción basada en contenidos (CBI, *Content Based Instruction*) y AICLE necesitan tender hacia la integración pedagógica, geográfica e incluso terminológica. En definitiva, AICLE, CBI o la inmersión siguen compartiendo muchos aspectos y delimitar sus características particulares sigue provocando gran debate académico (Lyster & Ruiz de Zarobe, 2018; Ruiz de Zarobe & Cenoz, 2015; Ruiz de Zarobe & Lyster, 2018, etc.). Sin embargo, a pesar de las diferencias que puedan existir entre estas opciones, la integración es la tendencia que aúna las nuevas propuestas.

1.4. Fundamentos teóricos

En esta sección describimos aquellas teorías de adquisición de segundas lenguas que suponen un soporte para AICLE.

Según Lorenzo et al. (2011) los programas de adquisición de la L2 se cimentan en teorías del lenguaje y teorías de aprendizaje. En AICLE, Matteoudakis et al. (2014) destacan cuatro teorías: La Hipótesis del Input Comprensible (Krashen, 1985), según la cual el alumno adquiere la L2 cuando es expuesto a un input comprensible, de manera que en AICLE se entiende que la información recibida es abundante, de calidad y ajustada a cada etapa educativa; la Hipótesis del Output (Swain, 1985), que plantea que no deben faltar ocasiones para la práctica de la expresión de la L2, para la exposición de planteamientos

y nociones vinculados al contenido de la asignatura; la Teoría de la Interacción (Long, 1996), en la que se acentúa la relevancia de la interacción, la cual es impulsada en AICLE, así como la negociación de significado a través de proyectos, dinámicas o tareas de diversa índole y, por último, la Teoría de BICS y CALP (Cummins, 1991, 1992, 2008, 2021) que, en el ámbito comunicativo expone las diferencias entre la interiorización de CALP (del inglés *Cognitive Academic Language Proficiency*) o competencia lingüística cognitivo-académica y BICS (del inglés *Basic Interpersonal Communication Skills*) o destrezas comunicativas básicas. Así, AICLE prepara al alumnado para la adquisición de ambas destrezas o competencias.

Existen también una serie de corrientes pedagógicas sobre las que se sustenta AICLE. Por un lado, está el enfoque cognitivo (Anderson, 1993) y, por otro, el constructivista (Bruner, 1990; Piaget, 1963). De esta manera, AICLE promueve la evolución progresiva de tareas comunicativas significativas y lingüísticamente apropiadas con mayor o menor exigencia cognitiva, siempre trabajando con los conocimientos previos del alumno (Matteoudakis et al., 2014). Así, los alumnos interactúan en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1978) y cuenta con el andamiaje ofrecido por los docentes o por sus compañeros para progresar en su conocimiento. La consideración de la ZDP resulta relevante en la implementación de AICLE (Mehisto et al., 2008). A pesar de que para Xi y Lantolf (2021) cualquier similitud entre la ZDP y la metáfora de andamiaje es parcial y superficial, el desarrollo cognitivo y afectivo, y por lo tanto el aprendizaje, ocurre con la interacción social. Durante esos procesos de interacción, docentes y compañeros de clase más competentes ayudan al resto a resolver problemas o realizar aquellas tareas que les puedan resultar complicadas en AICLE (Lo & Lin, 2019). Desde este punto de vista social constructivista del aprendizaje, el andamiaje se centra en el alumno, respondiendo a su nivel y a sus necesidades para facilitar el aprendizaje en su ZDP (Ankrum et al., 2014). Los docentes, además, deben mantener la expectativa alta con respecto a sus alumnos en tanto que les ofrecen un andamiaje adecuado que responda a sus exigencias (Gibbons, 2015).

Asimismo, la implementación de AICLE también necesita un diseño pedagógico de contenido, cognición, comunicación y cultura contextualizados en la práctica del aula, es decir, el Marco de las cuatro ces de Coyle (1999, 2007, 2008). En este marco, el contenido

se refiere a aquellos aspectos curriculares no lingüísticos que se van a trabajar. A través del contenido se progresa en los nuevos conocimientos, habilidades y comprensión de la materia. La comunicación se refiere a la interacción, al avance realizado en la utilización y aprendizaje de la lengua extranjera. La cognición se refiere al compromiso con el pensamiento y la comprensión de alto orden, a la resolución de problemas y a la aceptación de retos y la reflexión. Finalmente, la cultura hace referencia al ser consciente de uno mismo y de los demás, a la identidad, a la ciudadanía y al desarrollo de un entendimiento pluricultural.

Este marco explica cómo el AICLE funcional es el resultado de la combinación de estos elementos mediante un aumento en el conocimiento, las habilidades y la comprensión del contenido; la responsabilidad hacia los procesos cognitivos implicados en las tareas; la creación y el compromiso con entornos de comunicación activa e interactiva; la mejora en la familiarización y aprendizaje de la lengua meta; y, la materialización de las inteligencias interpersonal e intrapersonal que conllevan conciencia intercultural (Coyle et al., 2010).

Los cuatro ámbitos propuestos por Coyle (1999), contenido, comunicación, cultura y cognición (Coyle, 2007, 2008; Coyle et al., 2010) que son incluidos en los objetivos de AICLE son utilizados por Zydatið (2007) para el diseño de un modelo a partir del cual evolucionan los programas bilingües. El modelo no sigue ninguna jerarquía, todos los ámbitos tienen la misma importancia, es decir, existe interdependencia entre las cuatro áreas. En ese sentido, destaca la importancia en AICLE de la comunicación, y por tanto de la lengua, que debe ocupar un lugar relevante en el modelo (Dalton-Puffer, 2008).

De hecho, en AICLE existe un Tríptico de la Lengua (Coyle et al., 2010) con tres tipos de lengua que tiene como fin conectar los objetivos lingüísticos y los de contenido: la lengua "del", "para" y "a través del" aprendizaje. La lengua "del" aprendizaje es la lengua que se necesita para alcanzar esas ideas y destrezas adquiridas en ciertos contenidos o determinada disciplina; esto incluye más que simplemente saber vocabulario específico ya que requiere comprensión. La lengua "para" el aprendizaje es la lengua que permite al hablante gestionar el empleo de la lengua extranjera, en un entorno auténtico, de manera práctica y sería equiparable a las destrezas comunicativas básicas (BICS) propuestas por

Cummins (2008); esto debe cubrir la lengua del aula, así como la lengua académica. Finalmente, la lengua "a través" del aprendizaje es aquella que se produce durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras se aprenden nuevos significados, se necesitan nuevos aspectos lingüísticos que van interiorizándose (Coyle et al., 2010).

En la actualidad, el llamado *Pluriliteracies Approach* o Marco de Pluriliteracidades (Coyle, 2015; Meyer et al., 2015a) se ha creado a partir de este Marco de las cuatro ces (1999). Según Coyle (2015), en AICLE el alumnado es animado a articular su aprendizaje con sus propias palabras. La conceptualización, planificación y secuenciación sistemática de las tareas facilita la creación de este tipo de entorno de aprendizaje. Por otra parte, Meyer et al. (2015b) muestran a los docentes los recursos para facilitar la adquisición de contenidos por parte del alumnado en un manual en el que se describen los principios del marco de las pluriliteracidades para la enseñanza: conceptualización de la progresión del aprendizaje; focalización en el alumno; lengua para el entendimiento; concienciación del influjo cultural; reflexión sobre el andamiaje para el desarrollo del alumno. El manual incluye un último apartado con orientaciones para la planificación y también se hace hincapié en que el alumnado adquiera las habilidades necesarias para la resolución de las actividades en cada materia.

1.5. Modelos de AICLE

Los diferentes modelos de AICLE están determinados por una serie de principios que la implementación de AICLE ha de seguir para que se articule cierta reciprocidad en el uso eficaz de la lengua a través del contenido y viceversa, un aprendizaje funcional mediante el empleo de la lengua. Los principios establecidos por Coyle et al. (2010) son:

- En cuanto a los contenidos, los alumnos deben construir el conocimiento, negociar el significado y participar activamente en su proceso de aprendizaje. En otras palabras, la educación personalizada se vuelve crucial en la adquisición de conocimiento y destrezas.
- El contenido está unido a la cognición; por lo tanto, las demandas lingüísticas provenientes del contenido deben ser resueltas de manera que faciliten la

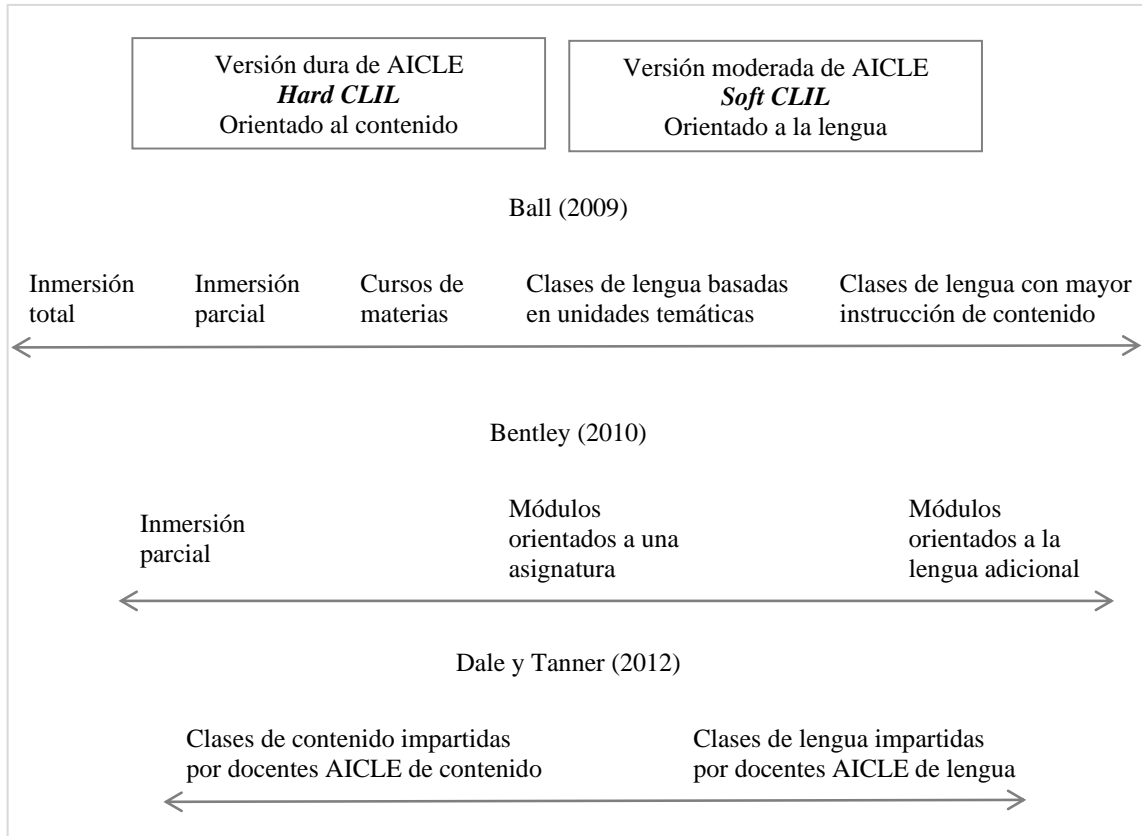
interpretación que los alumnos hacen de la información que va a ser procesada, es decir, del contenido.

- La manera en que los alumnos piensan, interpretan y tratan de concebir la información (es decir, sus procesos mentales (cognición)) necesita ser rigurosamente analizada para averiguar cuáles son los requerimientos lingüísticos imprescindibles en el aula AICLE.
- La lengua debe ser clara y accesible. La lengua relacionada con el contexto pedagógico, con el contenido y con los procesos cognitivos debe ser directa, para que se pueda aprender con esta.
- La interacción es esencial en el ámbito educativo.
- La conciencia intercultural es fundamental, dada la estrecha conexión existente entre lenguas y culturas.
- El contexto educativo debe ser muy tenido en cuenta para poder implementar AICLE de manera efectiva.

En relación con estos principios, encontramos los diferentes modelos AICLE que se muestran en la Figura 1. Uno de los modelos más completos en cuanto al tipo de AICLE implementado fue introducido por Ball (2009). Este autor establece un continuo en cuyos extremos encontramos la versión dura de AICLE, por un lado, y la moderada por otro (*hard* y *soft CLIL*). A lo largo de este continuo identifica cinco tipos de programas AICLE: inmersión total, inmersión parcial, cursos de materias, clases de lengua basadas en unidades temáticas y clases de lengua con una mayor instrucción de contenido. Para Ball (2009) cualquier tipo de educación que combine contenido y lengua es AICLE. Bentley (2010) por su parte, planteó una versión más reducida y propone tres tipos de AICLE dependiendo del tiempo de exposición: inmersión parcial (la mitad del currículo aproximadamente), módulos orientados a determinada asignatura (15 horas por trimestre) y módulos orientados a la lengua extranjera (una clase de unos 45 minutos por semana). Por otra parte, la clasificación realizada por Dale y Tanner (2012) se asemeja a la de Bentley (2010), pero estos autores contemplan dos tipos de AICLE: clases de contenido

impartidas por docentes AICLE de contenido, por un lado, y clases de lengua impartidas por docentes AICLE de lengua por otro.

Figura 1. Tres modelos del continuo AICLE



Fuente: Traducido de Ikeda (2013, p. 32)

Así pues, Ikeda (2013) afirma que la versión moderada de AICLE es un tipo de aprendizaje integrado de contenido y lengua impartido por docentes de lengua preparados para trabajar en contextos AICLE que ayudan a sus alumnos a desarrollar su competencia en lengua extranjera como primer objetivo e interiorizar el contenido como segundo objetivo.

Como apunta López-Medina (2017), el porcentaje de contenido y lengua, las necesidades de los alumnos y el contexto donde se produce la enseñanza de lenguas basada en contenidos, determinan el modelo específico de este tipo de enseñanza. Existen modelos

cuyo contenido sin ser académico está relacionado con un área de interés concreto de los alumnos. Al otro lado del continuo lengua-contenido puede haber modelos con contenidos curriculares o contenidos establecidos por instituciones educativas específicas. Entre un extremo y otro en el continuo hay otros enfoques heterogéneos que se aproximan, en mayor o menor grado a la lengua o al contenido. A pesar de la diversidad de conceptos empleada para denominar los diversos enfoques según se acerquen más o menos hacia uno u otro lado del continuo, todos ellos introducen contenido y de forma integrada. No obstante, los objetivos de los diversos modelos pueden variar, y existen varios factores que determinan su efectividad como la obligatoriedad de cursarlos o el nivel educativo en el que se implementen. En cualquiera de los casos, AICLE proporciona una exposición más prolongada a la lengua extranjera, y aprender una lengua extranjera en la escuela se ha convertido en un reto importante en toda Europa y en otros países. AICLE integra la lengua y el contenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que facilita una combinación clave de instrucción en lengua extranjera, el plan de estudios y los maestros generales de materias no (Cenoz et al., 2013).

La perspectiva adoptada en esta investigación, sin embargo, es la de la existencia de dos versiones de AICLE, una más intensa y otra más moderada (*hard* y *soft CLIL*) (Ball, 2009), independientemente de si el docente es de lengua o no. Recordemos que la etapa educativa en la que se contextualiza esta tesis es la de educación primaria, etapa en la que los docentes normalmente tienden a ser maestros generalistas con alguna mención o especialización en lengua extranjera.

La versión más intensa (*hard CLIL*) se refiere a un tipo de inmersión parcial en la que aproximadamente la mitad o más del plan de estudios, se enseña en la lengua extranjera y la enseñanza está guiada por el contenido (*content led approach*). *Hard CLIL* ofrece un enfoque en el que la asignatura elegida es impartida en la lengua extranjera, a la que se le da mucha importancia y supone un extra, pero, prima el contenido y la adquisición de conocimientos académicos. Sin embargo, la versión más moderada de AICLE (*soft CLIL*) puede ofrecerse por un breve periodo de tiempo a lo largo del curso escolar y abarca un número concreto de horas correspondientes a la asignatura; este tipo de AICLE se centra en la lengua (Ball et al., 2015). El *soft CLIL* es un enfoque de orientación lingüística (*language-led approach*) y se refiere a enseñar módulos o aspectos de una materia del

plan de estudios como parte de un curso de lenguas (Cambridge English, 2015; Ikeda et al., 2021). Esta última versión de AICLE es la que se presenta en el marco experimental de esta investigación, impartándose un módulo de Ciencias Naturales durante aproximadamente dos semanas en la asignatura de Lengua Inglesa.

1.6. La formación docente

Al tratar de la implementación de AICLE, la formación docente es decisiva y muchos expertos han contribuido con la publicación de diferentes materiales para promover la educación del docente de AICLE (Bertaux et al., 2010; Marsh et al., 2010; Pérez Cañado, 2018b). Entre estos recursos están: el Marco Europeo para la Educación del Docente AICLE y la Tabla de las Competencias del Docente AICLE.

La Tabla 1 resume los contenidos del Marco Europeo para la Educación del Docente AICLE (Marsh et al., 2010). El *European Framework for CLIL Teacher Education* o Marco Europeo para la Educación del Docente AICLE, el cual es un marco para el desarrollo profesional de los docentes AICLE, tiene cuatro secciones que incluyen: una introducción, una sección que presenta la terminología utilizada en el marco, las competencias profesionales meta y los módulos de desarrollo profesional.

En la introducción al Marco Europeo para la Educación del Docente AICLE se presentan los objetivos, se describe el contexto y se enfatiza la importancia de la mejora del currículo, en concreto la planificación del currículo AICLE y los retos que esta mejora conlleva con respecto a la formación docente y al desarrollo profesional entre otros. El apartado terminológico ofrece definiciones de términos clave en el marco como: actitud, valoración, cambio de modelos, AICLE, competencia, competencias clave (europeas) para para la formación continua, evaluación, confianza profesional fundamentada, conocimiento, autonomía del alumnado, resultados del aprendizaje, comunidades de aprendizaje profesionales y habilidades. Las competencias profesionales meta son aquellas que cualquier docente AICLE debería adquirir como: reflexión personal, fundamentos AICLE, conciencia de contenido y lengua, metodología y evaluación, investigación y evaluación, recursos y entornos de aprendizaje, gestión del aula y gestión de AICLE.

Tabla 1. Marco Europeo para la Educación del Docente AICLE

<p>Introducción</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo 2. Contexto 3. Desarrollo curricular 4. Retos
<p>Terminología</p>	<p>Actitud, Valoración, Cambio de modelos, AICLE, Competencia, Competencias (europeas clave) para la formación continua, Evaluación, Confianza profesional fundamentada, Conocimiento, Autonomía del alumnado, Resultados del aprendizaje, Comunidades de aprendizaje profesionales, Habilidades.</p>
<p>Competencias Profesionales Meta</p> <p>¿Que deberían los docentes AICLE ser capaces de hacer con respecto a...?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión personal 2. Fundamentos AICLE 3. Conciencia de contenido y lengua 4. Metodología y evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Construyendo la capacidad del alumno • Cooperando con compañeros • Implementando estrategias • Construyendo una dirección y un foco • Creando experiencias de aprendizaje significativas y seguras • Evaluando 5. Investigación y evaluación 6. Recursos y entornos de aprendizaje 7. Gestión del aula 8. Gestión de AICLE
<p>Módulos de Desarrollo Profesional</p>	<p>Módulo 1: Aproximación a AICLE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Situando AICLE 2. Adoptando investigación-acción 3. Examinando buena pedagogía y AICLE 4. Centrándonos en AICLE en el contexto escolar <p>Módulo 2: Implementando AICLE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñando currículo escolar AICLE 2. Fijando AICLE en el aula 3. Entretejiendo aspectos psicológicos y pedagógicos en el aula AICLE 4. Accediendo y adaptando recursos para el aprendizaje y entornos AICLE 5. Transformándote en un profesional basado en pruebas <p>Módulo 3: Consolidando AICLE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluando para el aprendizaje 2. Trabajando en redes de manera local, nacional e internacional 3. Practicando AICLE

Finalmente, los módulos de desarrollo profesional resumen los contenidos de los módulos en el Marco Europeo para la Educación del Docente AICLE, los cuales están relacionados con las competencias profesionales y se estructuran en tres tipos: aproximación, implementación y consolidación de AICLE.

El segundo recurso, *The CLIL teacher's competences grid* o Tabla de las Competencias del Docente AICLE, presenta las competencias de los docentes que apoyan la creación de entornos ricos de aprendizaje AICLE. La Tabla 2 presenta un resumen de los contenidos de este recurso y ofrece un punto de referencia para la reflexión relacionada con la enseñanza AICLE y el desarrollo docente.

Como apuntan Bertaux et al. (2010), no se espera que un buen docente AICLE tenga todas estas competencias, es posible que pueda compensar la falta de conocimiento en un área con altos niveles de experiencia en otra. Sin embargo, los docentes han de ajustar estas competencias al contexto específico en el que se implemente AICLE ofreciendo la calidad necesaria para la práctica educativa en general.

Una de las ventajas de la Tabla de las Competencias del Docente AICLE es que ofrece indicadores de competencias. Aunque la práctica educativa no debería ser evaluada teniendo en cuenta estos descriptores o estas competencias, puede servir como una guía para los usuarios en cuanto a la creación de entornos de aprendizaje AICLE (Bertaux et al., 2010). Las competencias del docente AICLE se subdividen en dos áreas: estableciendo los fundamentos AICLE y poniendo AICLE en marcha. Ambas áreas son esenciales en el establecimiento de un programa AICLE, en su mantenimiento e implementación. La primera sección se centra principalmente en las competencias y en las relaciones entre los participantes que son esenciales para sentar las bases, para establecer y mantener un programa AICLE. El segundo se centra en las competencias y en las relaciones entre los participantes que son importantes para la implementación de AICLE.

Tabla 2. Tabla de Competencias del Docente AICLE

	Áreas de competencia	Competencias
Estableciendo los fundamentos AICLE	Parámetros del programa	Definición de AICLE Adopción de un enfoque de AICLE
	Política AICLE	Adaptación de AICLE a un contexto local Integración de AICLE en el currículo Unión del programa AICLE con el ethos de la escuela Articulando medidas de garantía de calidad para AICLE
	Competencias lingüísticas meta para la enseñanza AICLE / ...	Uso de las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS) (Cummins) Uso del dominio cognitivo del lenguaje académico (CALP) (Cummins) Empleo del lenguaje de la gestión del aula Empleo del lenguaje de la enseñanza Empleo del lenguaje de las actividades de aprendizaje
	Desarrollo del curso	Diseño de un curso
	Asociaciones para apoyar el aprendizaje de los alumnos	Trabajar con otros para mejorar el aprendizaje de los alumnos Construyendo relaciones constructivas con los alumnos
Poniendo AICLE en marcha	Integración	Fusionar contenido, lenguaje y habilidades de aprendizaje en un enfoque integrado
	Implementación	Planificación de las clases Traducir planes en acción Fomentar la consecución de resultados
	SLA (Adquisición de Segundas Lenguas)	Conocer los niveles de logro de un segundo idioma Aplicar el conocimiento de SLA en el aula
	Interculturalidad	Promover conciencia cultural e intercultural
	Gestión del entorno de aprendizaje	Teniendo en cuenta el lado afectivo del aprendizaje Hacer eficiente el proceso de aprendizaje AICLE
	Enfoque del alumno en el entorno AICLE	Aplicación de metodología interactiva
	Enfoque de habilidades de aprendizaje en AICLE	Tener conocimiento y conciencia de la cognición y la metacognición en el entorno AICLE
	Valoración y evaluación del aprendizaje en AICLE	Conocer y aplicar los procedimientos y herramientas de valoración y evaluación
	El aprendizaje permanente Enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje	Mantenerse al día con los nuevos desarrollos Utilizar las TIC como recurso didáctico

Estos dos modelos contribuyen a garantizar el cumplimiento de importantes retos para el docente AICLE. Retos como: a) el diseño de las competencias necesarias junto a la competencia lingüística de manera integrada para la enseñanza de contenido curricular en lengua extranjera, b) el planteamiento de planes de formación inicial y permanente para

los docentes AICLE que favorezcan una mejor administración del tiempo, el esfuerzo y los recursos, y c) la necesidad de que los docentes adquirieran la competencia AICLE y no únicamente la competencia lingüística que, aunque esencial, no basta para avalar una enseñanza bilingüe de calidad mediante la implementación de AICLE (Custodio Espinar, 2019).

1.7. Implementación de AICLE en Europa

Aunque AICLE se está implementando en muchos contextos geográficos y educativos, en esta sección nos vamos a centrar fundamentalmente en su implementación en Europa, ya que las políticas lingüísticas de la Comunidad Europea son las que han guiado muchos de estos programas y, sobre todo, la investigación de esta tesis. Esta sección, además, sirve para contextualizar la siguiente sección sobre investigación en AICLE.

En algunos países de Europa, como Luxemburgo, AICLE se ofrece en todas las escuelas, y en otros, como España, Italia y Países Bajos la opción de AICLE está muy extendida; mientras que en Grecia, Dinamarca, Islandia y Portugal es prácticamente inexistente (Paschalidou, 2018). Aunque ya fuera de la Comunidad Europea, en partes de Reino Unido como Gales, donde hay un segundo idioma oficial, la inmersión es también algo muy habitual. La práctica de la educación bilingüe tiende a tener una historia más larga en países donde el multilingüismo es oficial, como Bélgica, o con lenguas minoritarias oficiales, como Gales o en contextos europeos como Países Bajos, Finlandia o Suecia en los que se ha promovido la educación multilingüe (Eurydice, 2006, 2012; Extra & Yağmur, 2012; Gobierno Vasco, Departamento de Cultura, 2011; Hanesová, 2015). En este tipo de contextos, el idioma de instrucción puede ser oficial, aunque no sea la L1 del alumno. La investigación de estos contextos con políticas oficiales de bilingüismo puede describir la opción educativa utilizando una variedad de términos como educación bilingüe, AICLE o inmersión. Lo que nuevamente refleja la falta de consenso en la definición.

Sylvén (2013) esboza algunas de las diferencias clave en el contexto al examinar AICLE en diferentes países europeos e identifica cuatro factores principales que influyen en la práctica de AICLE: a) la formación del profesorado, b) el marco político, c) la exposición

a la nueva lengua fuera del entorno escolar y d) la edad de los estudiantes. Cada uno de estos cuatro factores varían según el contexto. Por ejemplo, la formación docente AICLE, a través de la formación inicial o continua, está firmemente implantada en España, Alemania y Finlandia, pero ausente en otros países. Es raro encontrar AICLE de manera específica dentro del currículo de todos los contextos. La política educativa en España, así como en Finlandia, está claramente definida, lo que se refleja en la investigación. Por otra parte, los programas AICLE difieren según los siguientes factores (Paschalidou, 2018): a) la lengua meta, b) la edad y etapa educativa de los alumnos, c) las asignaturas impartidas en la lengua de instrucción, d) los criterios de admisión, e) la intensidad y duración de los programas, f) la diferenciación entre políticas oficiales e iniciativas locales, g) la formación académica y experiencia docente del profesorado y h) el tipo de evaluación y titulación obtenida. Sylvén (2013) señala que las políticas educativas nacionales que abordan AICLE difieren en toda Europa. Noruega, por ejemplo, tiene pautas específicas sobre la enseñanza en otra lengua (por ejemplo, al menos el 30% de la instrucción del contenido debe estar en una lengua adicional para que el programa sea AICLE). En cuanto al tercer factor, en Finlandia y los Países Bajos, los alumnos tienen una mayor exposición al inglés fuera de los centros educativos que en otros contextos, como España, lo que hace que la exposición a la lengua meta sea mayor. Finalmente, la edad de inicio de AICLE es mucho más temprana para algunos contextos, como en España, Eslovaquia, Chipre y Grecia donde incluso comienza a implementarse en Educación Infantil. Otros países comienzan a implementar AICLE en educación secundaria y bachillerato (Italia y Francia) y es recientemente cuando ha comenzado a implementarse en educación primaria en Italia, Francia, Austria y Hungría. De igual forma, en países como Estonia, Polonia, Países Bajos y Finlandia encontramos AICLE sobre todo en educación secundaria (Paschalidou, 2018).

Un contexto europeo donde abunda la investigación sobre AICLE es Austria, con estimaciones que indican que hasta el 75% de las escuelas tienen alguna forma de AICLE (Dalton-Puffer, 2007a). Dalton-Puffer et al. (2008) explican que, tras quince años de experimentación y libertad, AICLE en Austria se convierte en un elemento habitual en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los alumnos austriacos tienden a permanecer en grupos monolingües (o en grupos bilingües en aquellas comunidades que son bilingües)

aprendiendo a través del inglés como lengua extranjera y reciben menos horas de exposición al inglés que los alumnos en programas de inmersión total. El gobierno austriaco estableció como edad de comienzo los 16 años en un mínimo de 72 clases por centro educativo. Asimismo, también introdujo multitud de programas de formación para el profesorado en metodología AICLE, así como materiales para los docentes de contenido (Bärnthaler & Kelly, 2021).

En Finlandia AICLE ha venido implementándose desde 1991 y, aunque no siempre haya tenido acogida, ha conseguido alcanzar un lugar relativamente estable en el sistema educativo finlandés (Roiha, 2019). Finlandia tiene dos idiomas oficiales, finés y sueco, y todos los alumnos tienen que aprenderlos, aunque en regiones donde no se utiliza alguno de estos resulta más complejo. Así, todos los alumnos en la educación básica aprenden por lo menos dos lenguas además del primer idioma (Gripenberg & Lizarte, 2012). El inglés es la lengua de instrucción más común ya que tiene un alto estatus siendo la lengua extranjera más popular en las escuelas finlandesas donde también se ofrece AICLE en otras lenguas, como alemán, ruso y francés (Marsh, 2002). La inmersión multilingüe en Finlandia, donde el inglés tiene una presencia importante fuera del contexto educativo, también tiene como objetivo cumplir los objetivos de la Unión Europea de L1 más dos lenguas adicionales (Björklund & Mård-Miettinen, 2011). Así pues, el aprendizaje de lenguas extranjeras es considerado un elemento indispensable de desarrollo en Finlandia y el aprendizaje de inglés ha conseguido ganar en popularidad desde finales del siglo XX, siendo el método de gramática y traducción substituido por el método basado en la comunicación (Jaatinen & Saarivirta, 2014). Con la adopción del MCER y AICLE, las habilidades básicas de *reading* (comprensión escrita), *writing* (expresión escrita), *listening* (comprensión oral) y *speaking* (expresión oral) han sido ampliamente trabajadas. Tanto el *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA) como el *English Proficiency Index* (EPI) ratifican que con el apoyo del enfoque AICLE finlandés, el dominio del inglés en la mayoría de la sociedad es muy bueno (Aldim & Arıbaş, 2021). De hecho, se espera que, en poco tiempo el inglés haga sombra a las lenguas de países vecinos e incluso al sueco y al finés (Jaatinen & Saarivirta, 2014).

La educación bilingüe en los Países Bajos comenzó a principios de la década de 1990 promovida por juntas escolares, profesores y padres que querían ofrecer a los estudiantes holandeses una educación más internacional. En la actualidad, aproximadamente 120 (de 700) escuelas secundarias ofrecen educación bilingüe y no-bilingüe de manera paralela. La mayoría de los centros educativos bilingües ofrecen educación en holandés-inglés y algunas escuelas situadas en la región fronteriza ofrecen un programa holandés-alemán. Tras la Educación Primaria, los alumnos acceden a uno de los tres tipos de Educación Secundaria: VMBO (Educación Preprofesional, 4 años), HAVO (Educación Secundaria General, 5 años) o VWO (Educación Preuniversitaria, 6 años). Inicialmente, la educación bilingüe solo se ofrecía a nivel VWO, pero en la actualidad se intenta ampliar a diferentes tipos de escuelas (HAVO y VMBO) y etapas (primaria y siguientes). En las escuelas secundarias bilingües hay un mayor enfoque en la enseñanza AICLE en los cursos inferiores de educación secundaria puesto que en la secundaria superior los alumnos realizan los exámenes nacionales de holandés en su último año escolar (van Kampen et al., 2018). Si bien la educación bilingüe holandesa comenzó con 125 de las 127 escuelas de secundaria con AICLE con inglés como lengua de instrucción y dos con el alemán (de Bot, 2012), el inglés ocupa un lugar importante en la sociedad holandesa con niveles de competencia generalmente altos. La educación bilingüe se institucionalizó con bastante rapidez y su naturaleza altamente institucionalizada es, precisamente, una característica clave del contexto actual en el que el *EP-Nuffic*, organismo financiado por el gobierno, coordina todas las actividades relacionadas con la educación bilingüe. Todas las escuelas bilingües holandesas pertenecen a la Red nacional de Escuelas Bilingües, *the Network*, que fue establecida en 1994. Los miembros de la Red deben cumplir con los Estándares de Educación Bilingüe, *the Standards* (Plataforma Europea, 2012) y un proceso de control de calidad en forma de marco de acreditación. La mayoría de los profesores AICLE en los Países Bajos no son hablantes nativos de inglés (de Graaff et al., 2007). Para cumplir con los requisitos de dominio del idioma (al menos un B2 según el MCER) la mayoría de los profesores no nativos siguen un curso de Cambridge English, con el objetivo de lograr su certificado. La mayoría de docentes en escuelas bilingües no han recibido educación previa en AICLE, pero normalmente tienen formación AICLE una vez comienzan con docencia, porque los docentes AICLE a menudo se contratan desde la sección no-bilingüe

del centro educativo. Sin embargo, el abanico de formación que se ofrece a los profesores AICLE en este país es muy amplio y diverso (van Kampen et al., 2020).

Un último ejemplo del contexto europeo es España, donde AICLE comenzó a desarrollarse a principios del siglo XXI y desde entonces ha evolucionado por todas las comunidades autónomas españolas. España ha regulado la educación bilingüe en español e inglés en todos los sistemas educativos de las 17 comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (Madrid Fernández et al., 2019). La mayoría de estos programas bilingües han optado por el enfoque AICLE. Una de las razones que han contribuido notablemente a la popularidad de AICLE en España es el hecho de que el aprendizaje de contenidos curriculares en una lengua extranjera permite incrementar el número de horas de aprendizaje de esta sin realizar ningún cambio en los planes de estudio oficiales. Un ejemplo de esta situación es la Comunidad de Madrid, donde existe una amplia oferta educativa bilingüe. En esta, el número de escuelas bilingües ha ido aumentando gradualmente desde 2004, cuando las primeras 26 escuelas primarias públicas implementaron el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Actualmente, aproximadamente el 50% de los colegios de la región desarrollan el Programa Bilingüe Basado en AICLE (Comunidad de Madrid, 2018). En este contexto, los resultados académicos en estudios internacionales, como el *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA) y el *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), han comenzado a mejorar en. Además, otros estudios nacionales y autonómicos confirman que los niveles de competencia en lengua extranjera son superiores en los alumnos que acuden a colegios bilingües que a colegios no-bilingües (Comunidad de Madrid, 2016, 2017, 2018; Gisbert et al., 2015; Shepherd & Ainsworth, 2017).

Sin embargo, en España, la descentralización legislativa en materia de educación da lugar a que cada comunidad autónoma haya elaborado e implementado su propio programa de educación bilingüe para el aprendizaje de lenguas extranjeras, adaptado a su contexto. En las regiones autónomas con una segunda lengua diferente al castellano, estas fueron establecidas como lenguas cooficiales (euskera, catalán, valenciano, gallego). Como resultado, estas lenguas minoritarias comenzaron a hacer su camino a través de los sistemas educativos de las comunidades bilingües, apoyada por la Ley de Normalización

Lingüística, que en 1983 permitió a esas regiones autónomas gestionar la política lingüística en relación con el sistema educativo y los medios de comunicación. La historia y la política han marcado el papel de estas lenguas minoritarias y de el papel del castellano en cada comunidad autónoma. En algunas comunidades la mayor parte de la docencia en las escuelas públicas se realiza en la lengua minoritaria, especialmente en la educación primaria, como en Cataluña; en otras, como en la CAPV existen diferentes modelos lingüísticos, aunque en esta comunidad predomina el modelo D en el que la lengua de instrucción es el euskera; en otras, el empleo de la lengua minoritaria como lengua de instrucción, a medida que avanzan en las etapas educativas puede limitarse a su impartición únicamente como una asignatura de lengua (Muñoz & Navés, 2007).

Los programas AICLE en España han aumentado drásticamente desde el comienzo del siglo XXI, pero las características de su implementación son diferentes de unas comunidades autónomas a otras. Según Muñoz y Navés (2007) existen tres escenarios diferentes que ilustran la diversidad de AICLE. En estos tres escenarios tienen cabida programas AICLE a gran escala con fuerte apoyo político e implementados en centros educativos públicos que buscan mejorar la competencia en inglés de los alumnos en edad escolar, y dependiendo del escenario en el que se implementan tienen como objetivos promover el multilingüismo en comunidades monolingües o fomentar el multilingüismo en una comunidad ya bilingüe.

El primero de estos escenarios comienza con el acuerdo firmado en 1996 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español y el *British Council*, que abogaba por la implementación de un currículo español-británico integrado. El proyecto se conoce como *The Bilingual and Bicultural Project* y su principal objetivo es aumentar el nivel de inglés de los alumnos, así como ofrecerles la oportunidad de seguir un currículo oficial bilingüe y bicultural. Este proyecto implementado en las etapas de educación infantil y primaria es competencia de las comunidades autónomas, sin bien en algunas de ellas se implementa sin el apoyo del *British Council* (Muñoz & Navés, 2007). En la actualidad el programa cumple más de 25 años, se inicia en el 2º ciclo de educación infantil y se desarrolla hasta el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente se imparte en 90 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y en 57 institutos de enseñanza secundaria,

repartidos en diez comunidades autónomas, además de Ceuta y Melilla (Gobierno de España, 2021).

El segundo escenario es el de la Comunidad Autónoma de Andalucía cuyo gobierno aprobó en 2005 el Plan de Fomento del Plurilingüismo. Este programa tiene sus orígenes al comienzo de sus primeras experiencias bilingües en 1998 con el francés y el alemán en 14 centros educativos de educación primaria y 13 de educación secundaria. Los resultados del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, con vigencia hasta 2008, se reflejan en la creación de una red de 993 centros bilingües de educación infantil, primaria y secundaria, así como en el aumento de las Escuelas Oficiales de Idiomas, hasta llegar a 51. Asimismo, se han establecido programas complementarios para la inmersión lingüística tanto del profesorado como del alumnado, promoviendo la colaboración entre distintos centros de la comunidad andaluza además de los intercambios con centros escolares de países de la Unión Europea (Junta de Andalucía, 2021). En la actualidad, son el *Andalusian Plan for the Promotion of Plurilingualism* (APPP) y el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (PEDLA) los programas que están siendo implementados y entre sus objetivos se encuentran el desarrollar y mejorar la competencia comunicativa del alumnado, aumentar el nivel adquirido por los alumnos según los niveles del MCER en al menos una lengua extranjera, mejorar la metodología de enseñanza-aprendizaje aplicada por el profesorado y ampliar el número de personas con competencia lingüística C1 (Junta de Andalucía, 2016; Pérez Cañado, 2020a).

El tercer escenario a gran escala es la implementación de AICLE en la CAPV, cuya característica distintiva es que tiene como objetivo el fomento del multilingüismo en una comunidad bilingüe, al mismo tiempo que trata de promover el aprendizaje y empleo de la lengua minoritaria. En la actualidad, con el fin de dar continuidad al compromiso del profesorado de lenguas y de los centros educativos en el desarrollo del plurilingüismo sobre el eje del euskara y en la implicación en el proceso de tratamiento integral de las lenguas desde el Gobierno Vasco se ha puesto en marcha el proyecto para la promoción del plurilingüismo, *Eleaniztasuneratz proiektua*, que promueve la realización de actividades de formación relacionadas con los proyectos lingüísticos de centro durante el curso 2021-2022 (Gobierno Vasco, s.f.a).

La implementación de planes de enseñanza bilingüe en España se ha fomentado por la administración educativa desde hace más de diez años y recientemente se han multiplicado en infantil, primaria y secundaria (Durán Martínez, 2017; Jover et al., 2016; Pavón Vázquez, 2018a). Según el British Council (2015) la participación estimada en algún programa bilingüe en el año 2013 en España es de un millón de alumnos de primaria y secundaria, y esta cifra ha ido en aumento. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España un 44,4% del alumnado de educación primaria participa en alguna experiencia educativa que utiliza una lengua extranjera como lengua de enseñanza, siendo el 38,2% los que lo hacen en programas AICLE, el 4,7% en otras experiencias y el 1,5% está matriculado en centros extranjeros. El 46,4% de los centros que imparten educación primaria tienen alguna experiencia de utilización de una lengua extranjera como lengua de enseñanza. Los programas AICLE se ofertan en el 37,9% de los centros de primaria. Si bien el inglés es la lengua mayoritariamente utilizada (95,8%), a estos programas AICLE también se suman modelos trilingües con inglés y otra lengua extranjera, normalmente francés. Los centros concertados son los que presentan mayores porcentajes de alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en primaria, con un 46,8%, siendo en los centros públicos del 31,9% (Gobierno de España, 2020).

Como ya hemos señalado, AICLE no es lo mismo que la enseñanza y el aprendizaje del inglés y, sin embargo, esta es la lengua vehicular más común en la implementación de AICLE en países donde el inglés no es el idioma oficial como en España (Cenoz et al., 2013; Escobar Urmeneta, 2019; Lasagabaster & Sierra, 2010; Madrid & Corral Robles, 2018). No obstante, otros países (incluidos aquellos donde el inglés es idioma oficial) implementan AICLE con una lengua meta diferente que no es el inglés, por ejemplo, AICLE en el Reino Unido, con francés, alemán y español como lenguas meta (Coyle et al., 2010; Dobson 2020). Asimismo, en los escenarios europeos hay regiones con más de una lengua oficial (Irlanda o Finlandia, por ejemplo) o regiones con una lengua oficial y otras lenguas oficiales minoritarias (España o Reino Unido, por ejemplo). También encontramos países en los que la lengua oficial convive con otras lenguas minoritarias no oficiales (como el turco en Alemania), y países con más de dos lenguas oficiales (Luxemburgo, Suiza o Bélgica). La lengua más utilizada para la implementación de

AICLE en estos escenarios sigue siendo el inglés (Smit & Dafouz, 2012), pero también son utilizadas lenguas minoritarias oficiales como ocurre con los programas trilingües de la CAPV que incluyen una lengua minoritaria (Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Innovación, 2011).

Con todo, la calidad de los diferentes programas AICLE y las características distintivas de cada uno de ellos difiere según aspectos como el grado de formación de los docentes, el currículo, los recursos o herramientas utilizados para la evaluación, el contexto, las características y particularidades de los alumnos, la participación de la administración y de la comunidad educativa en general, o las circunstancias de cada centro educativo. Por este motivo es fundamental conocer la investigación realizada en AICLE para entender cómo algunas variables influyen en el desarrollo y efectividad de estos programas.

1.8. Investigación en AICLE

Las investigaciones en la etapa de educación primaria en AICLE arrojan resultados diversos, aunque en general positivos, sobre aspectos diversos tales como: la implementación de estos programas (Dalton-Puffer et al., 2014; Lancaster, 2018; Rodríguez Sabiote et al., 2018; Ruiz de Zarobe, 2013), el aprendizaje del contenido (Fernández-Sanjurjo et al., 2019; Pérez Cañado, 2018c; Virdia, 2020), el aprendizaje de la lengua (Fernández-Fontecha, 2014; Llinares, 2017; Martínez Agudo, 2019; Pérez Cañado, 2018c), aspectos afectivos (Gallardo del Puerto & Blanco-Suárez, 2021; Lasagabaster & López, 2015; Pavón Vázquez, 2018b), creencias y percepciones de los docentes (Bolarín Martínez et al., 2017; Gruber & Mercer, 2021; Lorenzo & Granados, 2020; Rutgers et al., 2020), formación docente (Antropova et al., 2021; Delicado Puerto & Pavón Vázquez, 2016; Hillyard, 2011; Salaberri, 2010) o el empleo de la L1 (Martínez Adrián, 2018; Méndez-García & Pavón, 2012; Pladevall Ballester & Vraciu, 2017) entre otros. El aula AICLE de educación primaria parece ofrecer el contexto idóneo para una comunicación natural.

Los estudios comparativos entre contextos diferentes han contribuido, junto a otras muchas investigaciones, a que la popularidad de AICLE haya ido en aumento. En el contexto canadiense, por ejemplo, la comparación suele darse entre alumnado en

programas de inmersión (inglés o francés) y alumnado nativo que no está en estos programas de inmersión, mientras que en el contexto europeo se suelen comparar alumnado de AICLE con alumnado de lengua extranjera, a los que también se conoce como alumnado no-AICLE (*non-CLIL learners*). Es importante destacar que a veces al querer generalizar los resultados de la implementación de AICLE, se relacionan contextos o entornos sociolingüísticos distintos, llegando a conclusiones que en ocasiones no son del todo extrapolables de unos contextos a otros (Bruton, 2013). En este sentido, Cenoz, et al. (2013) abogan por la aclaración terminológica y por dar un paso hacia investigaciones en las que la parte empírica profundice en un análisis crítico con respecto a AICLE y sus diferentes versiones para identificar con mayor precisión sus fortalezas y debilidades en los diferentes contextos educativos. En este sentido, Pérez Cañado (2016) defiende el empleo de datos empíricamente fundamentados en el área de la integración de contenidos y lengua extranjera y esto solo puede resultar del empleo de instrumentos empíricamente válidos y fiables.

Si bien es una afirmación común dentro de la comunidad europea de investigadores y docentes que AICLE es una opción que aporta un claro valor añadido a la escuela (Borowiak, 2019; Pérez Cañado, 2011, 2012, 2018a), hay algunas voces críticas a la validez de estudios sobre la práctica AICLE (Pérez Cañado, 2020b, 2021). Dalton-Puffer (2012) ve AICLE como una marca en la actualidad, una que a menudo busca la equiparación del éxito con lo que ella llama "activistas AICLE". Según Bruton (2010, 2011, 2013, 2019) hay un creciente número de investigadores que, según este autor, parecen querer demostrar que AICLE es necesariamente una ruta positiva para elevar los estándares de aprendizaje de la lengua extranjera en los niveles de primaria y secundaria en Europa. Según Pérez Cañado (2020c), este autor sugiere que algunos estudios que investigan la eficacia de AICLE están sesgados desde el principio, lo que significa que los investigadores son claramente preferenciales a una forma de escolarización sobre otra de antemano y podrían estar buscando solo los resultados y aspectos más positivos.

Por otro lado, el hecho de que el alumnado en algunos casos haya pasado por un proceso de selección previa para ser admitido en el programa AICLE ha creado también ciertas controversias relativas al igualitarismo, a la dicotomía AICLE o enseñanza de la lengua extranjera tradicional, y a la investigación sobre los efectos de AICLE (Bruton, 2011,

2013, 2015 y 2019). Sin embargo, este último aspecto ha sido objeto de réplica por Hüttner y Smit (2014) y por Pérez Cañado (2020c), quienes no comparten una serie de supuestos sobre AICLE en Bruton (2013); entre otros, que es discriminatorio, que reemplaza la enseñanza de lenguas extranjeras o que constituye (o debería) constituir una pedagogía uniforme. En contraposición, valoran el esfuerzo por posicionar las prácticas AICLE locales dentro de un marco más amplio y destacan el potencial de AICLE para ofrecer oportunidades complementarias de aprendizaje de lenguas. Asimismo, Pérez Cañado (2018c), en línea con Hüttner y Smit (2014), defiende el progreso en la investigación en la atención a la diversidad en la educación bilingüe, incorporando un enfoque de plurialfabetización y replicando, ampliando y metaanalizando investigaciones existentes.

A continuación, analizamos la investigación en AICLE en lo que respecta al aprendizaje de contenido, a la competencia lingüística y, sobre todo, a los componentes afectivos, cognitivos y sociales que tanta implicación tienen en la creación de relaciones positivas en el aula de primaria.

1.8.1. El aprendizaje de contenido en AICLE

Desde los inicios de AICLE y aún en la actualidad existe cierta desconfianza por parte de la comunidad educativa y de los investigadores de que el aprendizaje de contenidos mediante una lengua extranjera puede perjudicar la interiorización del mismo contenido. El origen de este pensamiento surge ante el hecho de que el reto de hacerlo a través de una lengua extranjera ya es en sí mismo elevado (Hughes & Madrid, 2019). Sin embargo, es necesario tener en cuenta todas las variables que intervienen en este proceso ya que estas pueden afectar al éxito del alumnado que estudia asignaturas de contenido en lengua extranjera. Estos autores también apuntan que la implementación de AICLE en el aula de educación primaria puede tener inicialmente un efecto ligeramente negativo en las calificaciones de los estudiantes en áreas de contenido; esto quizás es de esperar, dado que los estudiantes AICLE obviamente están en desventaja lingüística cuando inician sus estudios en lengua extranjera.

En el contexto suizo, en el que el alemán y el francés son utilizados para impartir asignaturas como Geografía, Historia o Química, apenas se encuentran diferencias en la adquisición de contenidos entre alumnado AICLE o no-AICLE (Stohler, 2006). Según Stohler (2006), la evaluación de las entrevistas, que sirvió para examinar el conocimiento de los alumnos de los campos conceptuales enseñados en clase, sugirió que no existen diferencias significativas en el aprendizaje de conocimientos cuando las materias se imparten en su L1 o cuando se les enseña en lengua extranjera. En cualquier caso, los alumnos son capaces de reproducir los campos conceptuales enseñados en clase, incluso si solo han dominado parcialmente los conceptos básicos. AICLE no parece tener consecuencias positivas ni negativas en la adquisición del conocimiento, aunque los alumnos sólo tienen capacidad para demostrar el conocimiento adquirido si están autorizados a usar la L1 también.

Probablemente las desigualdades en el aprendizaje de contenido entre alumnado AICLE y no-AICLE sean en parte debidas a la etapa educativa en la que este se encuentre, primaria o secundaria. Van de Craen et al. (2007a) afirman que los resultados en primaria son mejores que en secundaria, etapa caracterizada por una mayor heterogeneidad, y abogan por un incremento en este tipo de investigaciones. No obstante, como apuntábamos con anterioridad, existe cierta desventaja lingüística en el alumnado de educación primaria que parece mitigarse cuando los estudiantes llegan a educación secundaria (Hughes & Madrid, 2019).

Otros estudios que confirman mejores resultados en el aprendizaje de contenidos por grupos AICLE que por grupos no-AICLE quienes aprenden la lengua extranjera únicamente en la asignatura de lengua (Mehisto et al., 2008). Los estudios realizados por Van de Craen et al. (2007a, 2007b, 2007c, 2010) en Bélgica, con Matemáticas como asignatura de contenido integrada con la lengua extranjera, también muestran resultados positivos del alumnado AICLE frente al no-AICLE.

En el contexto español, González Gándara (2015), analiza los resultados académicos de alumnado multilingüe de 13 centros educativos de primaria en Galicia a lo largo de dos cursos escolares consecutivos. Si bien su investigación muestra que los grupos AICLE no

presentan mejores resultados que los grupos no-AICLE, tampoco se considera significativa la diferencia entre su rendimiento.

Los efectos de los programas AICLE en la competencia de la L1 y en el conocimiento del contenido de alumnado de educación primaria y secundaria en contextos monolingües también son analizados por Pérez Cañado (2018c), quien trabaja con una muestra de 2024 alumnos de doce provincias monolingües de España, garantizando la homogeneidad de grupos bilingües y no bilingües en cuanto a motivación, comunicación y nivel de inglés. Esta investigadora tiene en cuenta el tipo de escuela, el entorno y el nivel socioeconómico como variables intervinientes. Los resultados demuestran que AICLE no afecta negativamente a la competencia del alumnado en la L1 y no dificulta el aprendizaje del contenido, percibiéndose el impacto positivo de AICLE particularmente a largo plazo. Asimismo, las escuelas bilingües públicas y privadas superan a las públicas y autónomas no bilingües, la brecha rural-urbana es insustancial para el alumnado AICLE y el alumnado con un nivel socioeconómico más alto supera al de un nivel socioeconómico más bajo.

Fernández-Sanjurjo et al. (2019) realizan un estudio comparativo sobre el resultado de los programas AICLE en el desarrollo de la competencia del alumnado de Ciencias comparando el aprendizaje de los estudiantes a través de la L1 y la lengua extranjera. Su objetivo es evaluar el rendimiento académico de los estudiantes en Ciencias. Una de las mayores aportaciones de esta investigación es que el alumnado que aprende Ciencias a través de una lengua extranjera en educación primaria tiene un rendimiento inferior a aquel que aprende contenidos en su L1. Es importante tener en cuenta que el estudio se realiza en una región monolingüe con exposición limitada a la lengua extranjera. El estudio demuestra también la importancia del nivel socioeconómico. Además, aunque esta investigación podría proporcionar información sobre la educación bilingüe en varios entornos, también según estos autores debemos tener en cuenta que AICLE depende del contexto y los resultados no siempre pueden extrapolarse fácilmente de un país a otro. .

Por su parte, Virdia (2020) encuentra resultados muy heterogéneos en cuanto al aprendizaje de contenido en Ciencias en un contexto de primaria en Italia. El efecto es ligeramente negativo en los grupos de AICLE en inglés y alemán, respecto al aprendizaje

del contenido. Sin embargo, no se aprecian diferencias entre los grupos AICLE y no-AICLE en otros dominios cognitivos como la aplicación del conocimiento y el razonamiento. Los resultados más negativos solo se dan entre alumnado con un nivel lingüístico bajo o con entornos parentales desfavorecidos (Fernández-Sanjurjo, 2019; Pérez Cañado, 2018c). El efecto positivo de los programas AICLE sobre la desigualdad de oportunidades en términos de aprendizaje de lenguas sugerido en la literatura (Marsh 2002; Coyle et al., 2010) puede afectar al aprendizaje del contenido.

El contexto educativo familiar parece influir favorablemente en el aprendizaje de conocimiento en AICLE en Ciencias en educación primaria, particularmente debido a la implicación y andamiaje ofrecido por las madres con educación superior (Martínez Agudo, 2020). En general, los resultados en el grado de aprendizaje de contenidos son menos concluyentes que aquellos realizados sobre el grado de adquisición de la lengua extranjera en AICLE (Dalton-Puffer, 2011).

En resumen, un importante número de estudios sobre el aprendizaje de contenido demuestran que este no se ve perjudicado en el alumnado de AICLE, siendo su grado de conocimiento del contenido equiparable al del alumnado que ha cursado el mismo contenido a través de la L1 y percibiendo el impacto positivo de AICLE a largo plazo (Dalton-Puffer, 2008; Pérez Cañado, 2018c). Sin embargo, otros autores como Fernández-Sanjurjo et al. (2019) también sugieren que la educación AICLE podría no estar dando los resultados esperados en el aprendizaje de contenidos y que pueden existir diferencias según el nivel sociocultural del alumnado. Esta discordancia entre resultados subraya aún más la necesidad de adoptar medidas urgentes para optimizar el potencial de AICLE en lo que respecta al aprendizaje de contenido, que ciertamente requiere más investigación (Martínez Agudo, 2020).

1.8.2. La competencia lingüística en AICLE

AICLE ha sido clave para fomentar el multilingüismo en toda Europa. Debido a la necesidad de una mayor exposición a la lengua extranjera (en la mayoría de los países europeos) y debido al hecho de que los centros educativos ya tienen horarios ajustados y resulta muy complicado el aumento del número de horas de instrucción en las lenguas

extranjeras, entre otros motivos, se ha adoptado AICLE como la forma más eficaz de aprendizaje de lenguas extranjeras (Martínez Adrián, 2011). En esta sección presentamos una revisión de estudios sobre la implementación de AICLE en educación primaria, principalmente en España, en relación con la competencia lingüística en la lengua extranjera, inglés, y en la L1. La comparativa se realiza habitualmente entre participantes en grupos AICLE y no-AICLE.

Los estudios sobre AICLE, particularmente en España, han ido en aumento y sugieren que el alumnado AICLE con frecuencia supera al no-AICLE en su competencia general de la lengua extranjera (Fernández-Fontecha, 2014; Llinares, 2017; Martínez Agudo, 2019; Pérez Cañado, 2018c; Ruiz de Zarobe, 2010). Sin embargo, las diferencias no son tan significativas al analizar áreas específicas del lenguaje, como la sintaxis, el vocabulario productivo y la pronunciación, probablemente porque el enfoque AICLE se centra más en el significado que en la forma (Martínez Adrián, 2011).

Así, en la investigación realizada por Lorenzo et al. (2010) en Andalucía en concreto, dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo del Gobierno (Junta de Andalucía, 2005), la selección de los participantes se organiza de acuerdo con tres variables principales: urbana/rural; educación primaria/secundaria; y lengua extranjera (inglés, francés y alemán). Estos autores se centran en áreas específicas que contribuyen de manera significativa a la competencia lingüística del alumnado AICLE, la cuestión de la edad de inicio, la distribución y las funcionalidades del uso de la L2 en las aulas AICLE, y las formas en que AICLE influye en el sistema educativo en general. Los resultados de su investigación confirman que el alumnado AICLE supera al no-AICLE en la adquisición de la L2.

Nieto (2016a), por su parte, investiga la adquisición de competencias (lectura, escritura, escucha y producción e interacción habladas) en lengua inglesa de alumnado de cuarto curso de educación primaria en aulas AICLE y no-AICLE en Castilla-La Mancha. Los resultados obtenidos muestran que la única competencia comunicativa en la que las diferencias a favor de los estudiantes AICLE son significativas es la producción e interacción habladas. Como apunta esta autora, el hecho de ser un alumnado joven, el estar menos tiempo expuesto a la lengua extranjera y la ausencia de cualquier proceso de

selección para su participación en el programa AICLE pueden ser los factores que provoquen que los resultados de estos no sean mejores.

En línea con Nieto (2016a), el estudio transversal realizado por Martínez Agudo (2019) al alumnado de educación primaria y secundaria en la comunidad monolingüe de Extremadura examina el impacto de los programas AICLE en sus habilidades orales en la evolución de los grupos AICLE y no-AICLE desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Los resultados indican que el grupo experimental (AICLE) obtiene mejores resultados en sus habilidades de expresión y comprensión oral que el grupo de control (no-AICLE), siendo estas diferencias mucho más notorias con el tiempo y la experiencia, especialmente en la expresión oral. Al contrario de lo que podría pensarse, no se muestran resultados estadísticamente significativos relacionados con la intensidad en la exposición a la lengua extranjera a nivel extraescolar, ni que mejore de manera significativa el desarrollo de la competencia oral del alumnado AICLE. Por ello, si bien a priori el tiempo de exposición puede ser uno de los factores que contribuye a la obtención de mejores resultados en la competencia de la lengua extranjera en AICLE, es esencial tener en cuenta las diferentes variables y los distintos contextos con sus características específicas en cada investigación.

Uno de los aspectos lingüísticos importantes es la función de la L1 en la comunicación dado que, entre la comunidad educativa, especialmente familias y docentes, no deja de existir el recelo de que AICLE afecte negativamente al mantenimiento y avance de la L1. En este sentido, investigaciones en Finlandia (Seikkula-Leino, 2007) y en Cataluña (Sampera, 1994), por citar algunas de ellas, sobre la utilización de la L1 del alumnado en contextos AICLE y no-AICLE presentan resultados con apenas diferencias en el desarrollo de la L1 entre los participantes de uno y otro contexto. Los estudios realizados en relación con el desarrollo de la L1 se han centrado, asimismo, en el estudio del rol de la L1 en el aula AICLE, el momento en que se usa y sus funciones. Algunos autores abogan por un uso mínimo de la L1, pero otros sostienen que el uso de la L1 en el aula cumple funciones pedagógicas, permitiendo un avance léxico y el desarrollo de una conciencia metalingüística (Lasagabaster, 2013; Lin, 2015). El estudio de Lasagabaster (2013) sobre la percepción de docentes colombianos en el uso de la L1 muestra una actitud favorable al uso de la L1 por promover la interiorización de contenido y facilitar

el andamiaje. Además, se sugiere la posibilidad de extrapolar los resultados de este estudio a otros contextos y se propone un uso procedimental de la L1, en lugar de seguir una práctica aleatoria basada en la experiencia y las creencias, como aparentemente viene siendo el caso en la actualidad. Por otro lado, Lin (2015) realiza una revisión crítica sobre los arraigados principios monolingües en la enseñanza de lengua extranjera y en la integración de contenidos y lengua extranjera. Asimismo, esta autora reflexiona sobre la conceptualización del potencial de la L1 en AICLE y se basa en la noción de "género curricular" para proponer una planificación estratégica en el uso de la L1 y la L2 para cumplir las funciones pedagógicas específicas de las diferentes etapas y fases de un género curricular. Según esta autora, si se considera que las lecciones en el aula constituyen un género curricular, entonces hay etapas y fases en este género en las que tienen lugar funciones típicas y recurrentes que deben lograrse en estas. Nikula y Moore (2016) por su parte, abordan el tema del translingüismo en AICLE y, empleando extractos ilustrativos de una colección de grabaciones en AICLE en aulas de Austria, Finlandia y España, argumentan que tanto las motivaciones pedagógicas como las interpersonales pueden influir en la elección de la lengua. Igualmente, sugieren que la L1 debe valorarse como una herramienta potencialmente valiosa en situaciones de aprendizaje bilingüe y que existe la necesidad de una mayor concienciación en torno a esta cuestión. El tema del translingüismo, como parte de la multimodalidad, será posteriormente abordado en el subapartado sobre "modo comunicativo lingüístico" incluido en el capítulo segundo sobre la multimodalidad.

Por otro lado, al comparar el empleo de la L1 y la lengua extranjera en alumnado AICLE y no-AICLE se corrobora que la L1 favorece el aprendizaje (García Mayo & Hidalgo Gordo, 2017). Estas autoras llevan a cabo un estudio longitudinal que analiza las interacciones orales de 32 jóvenes estudiantes españoles (de 8 a 10 años) al realizar una tarea comunicativa dos veces en dos cursos académicos consecutivos. En el estudio analizan el uso de L1 de los alumnos y sus funciones, las diferencias entre dos entornos de aprendizaje de la lengua extranjera, AICLE y no-AICLE, y los cambios a lo largo de un año. Los resultados confirman el papel facilitador de la L1 que sirvió al alumnado principalmente para enfrentarse a un vocabulario desconocido. El alumnado AICLE empleó su L1 significativamente menos que el alumnado no-AICLE y, curiosamente, la

L1 fue empleada con más frecuencia la segunda vez que los alumnos llevaron a cabo la tarea. Los hallazgos arrojaron luz sobre el papel facilitador de la L1 para la realización de tareas.

También en España, el trabajo de Rascón Moreno y Bretones Callejas (2018) se centra en el nivel socioeconómico, medido por medio del nivel educativo de los padres y las madres (alto, medio o bajo). Su investigación se contextualiza en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, con la participación de seis colegios públicos y dos concertados. Asimismo, se estudian las diferencias en función de la motivación, inteligencia verbal y exposición extramural de los estudiantes y la evolución de estos desde primaria hasta secundaria. Las variables que se tienen en cuenta son sometidas a análisis discriminantes para determinar cuál de ellas es determinante en los resultados de desarrollo lingüístico con respecto a la lengua extranjera y a la L1 y de aprendizaje de contenido curricular. Los resultados muestran que el desempeño de los estudiantes bilingües en lengua extranjera no varía según el nivel educativo de sus padres. Este no es el caso en contextos no-AICLE, donde existen diferencias importantes entre alumnado de alto, medio y bajo nivel socioeconómico en su dominio de la lengua extranjera tanto en primaria como en secundaria. El nivel socioeconómico, por el contrario, tiene un efecto importante en la L1 y en la adquisición de contenido en los grupos tradicionales de inglés como lengua extranjera, no solo al final de la educación primaria sino también al final de secundaria.

En línea con lo apuntado por García Mayo e Hidalgo Gordo (2017), Lasagabaster (2013) y Lin (2015), otras investigaciones también demuestran que AICLE no perjudica a la adquisición de la L1 (Nieto, 2018a; Pérez Cañado, 2018c) e incluso promueve significativamente el desarrollo de las competencias clave, en especial la de aprender a aprender (Nieto, 2016b) y la competencia digital (Nieto, 2018b). Esto fomenta a su vez la cognición que, junto a la educación emocional y los componentes afectivos y sociales, cuya investigación procedemos a detallar, posibilita la creación de relaciones de aprendizaje adecuadas para el aula de primaria, como veremos en el marco experimental de la tesis.

1.8.3. Los aspectos afectivos, cognitivos y sociales en AICLE

En este apartado estudiamos aquellas investigaciones realizadas con respecto a aspectos afectivos, cognitivos y sociales en AICLE. El componente afectivo en AICLE está relacionado con la motivación del alumnado dado que es un factor importante en la creación de relaciones sociales óptimas en el aula. De hecho, la seguridad y el sentimiento de bienestar en el aprendizaje de inglés y contenidos aparecen en un porcentaje del 75% en los resultados a las evaluaciones del Programa de Educación Bilingüe implementado simultáneamente entre el Ministerio de Educación y el British Council en veinte colegios en España (Dobson et al., 2010). En este sentido, Lorenzo et al. (2010) estudian la motivación en un contexto andaluz de primaria y secundaria. Los resultados de esta investigación muestran un aumento de la motivación en los participantes de AICLE en ambas etapas, si bien el mayor nivel de motivación se presenta en la etapa educativa de primaria.

El estudio de Lasagabaster y López Beloqui (2015) se centra en la etapa educativa de primaria y analiza la motivación intrínseca, extrínseca, instrumental e integrativa valorando también si el aprendizaje se basa en el libro de texto o en el trabajo por proyectos. El instrumento empleado es un cuestionario cumplimentado por tres grupos de participantes: un grupo no-AICLE que su aprendizaje del inglés como asignatura se basa en el libro de texto, un grupo AICLE que sigue también una metodología centrada en el libro de texto, y un grupo AICLE que trabaja por proyectos. Los resultados de esta investigación muestran que AICLE beneficia la motivación intrínseca e integrativa. El hecho de que la motivación que se dé sea de estas características nos lleva a pensar en aulas de primaria en las que las relaciones son más bien inclusivas y colaborativas. Sin embargo, según Lasagabaster y López Beloqui (2015) los resultados del grupo AICLE y del no-AICLE muestran que el trabajo por proyectos no parece mejorar la motivación de los estudiantes en educación primaria, en particular en comparación con el trabajo caracterizado por un enfoque más tradicional. La motivación intrínseca y la integrativa son elevadas en ambos grupos, pero es el alumnado que sigue el libro de texto el más intrínsecamente motivado y el que muestra mejores resultados en la motivación integrativa en comparación con el alumnado que trabaja por proyectos.

El rol de la motivación en la extensión del vocabulario es analizado por Fernández-Fontecha (2015) en alumnado de AICLE de primaria y alumnado de inglés como lengua extranjera de secundaria, ambos grupos con 734 horas de instrucción. Los niveles de motivación son elevados en los dos, pero es en el grupo de inglés como lengua extranjera de secundaria en el que realmente se percibe una mejora estadísticamente significativa en cuanto a la relación entre motivación y extensión de vocabulario receptivo. El grupo AICLE de primaria supera ligeramente al grupo de secundaria no-AICLE con respecto a la motivación general media, pero esta diferencia apenas es significativa, por lo que se concluye que no se encuentra relación entre el conocimiento del vocabulario receptivo y la motivación general en el grupo AICLE de educación primaria.

Aunque la relación existente entre el factor motivación y AICLE sea patente, como ya apuntábamos con antelación. La influencia de factores afectivos tales como la motivación, la ansiedad, el desinterés y la autoexigencia y el papel de factores extramurales han sido investigados en el ámbito rural y el urbano en contextos AICLE por Pavón Vázquez (2018c), quien considera tres variables la lengua extranjera, la L1 (castellano) y la asignatura de Ciencias. Los resultados obtenidos del estudio de 295 alumnos de dos cursos diferentes (sexto de educación primaria y cuarto de secundaria) muestran que no existen diferencias significativas entre el alumnado de ambos entornos y que las diferencias existentes tampoco son significativas en la mayoría de las dimensiones.

Gallardo del Puerto y Blanco-Suárez (2021), por su parte, analizan los efectos del tipo de instrucción (AICLE y no-AICLE) y el género, sobre la motivación de la lengua extranjera en alumnado de educación primaria del norte de España. Un total de 252 estudiantes con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años completan un cuestionario que mide diferentes componentes de motivación. Los resultados muestran que el alumnado AICLE parece manifestar un mayor apoyo de los padres y ser más críticos consigo mismos como alumnado de lengua extranjera. Además, el género resulta ser un factor más influyente en entornos de aprendizaje no-AICLE, ya que los niños obtienen peores resultados que las niñas en la motivación general y la motivación intrínseca. Este efecto de género no se observa en las aulas AICLE, lo que potencialmente hace que este enfoque de aprendizaje sea un entorno educativo más igualitario para ambos géneros en términos de motivación en lenguas extranjeras.

En líneas generales, la investigación sobre las emociones, como uno de los aspectos afectivos que guarda a su vez relación con el componente social, ha centrado su atención principalmente en diferentes dimensiones emocionales en el aula de lengua extranjera como el disfrute o la ansiedad (Dewaele 2005, 2011; Dewaele et al., 2017; Jin & Dewaele, 2018). Sin embargo, las emociones alimentan los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estas emociones surgen en parte del propio alumnado y de los docentes (fuentes internas), pero interactúan con variables contextuales y fluctúan en el tiempo. Además, las emociones desempeñan un papel fundamental en el bienestar del alumnado y de los docentes. Por tanto, es fundamental que los docentes puedan regular sus propias emociones y las de su alumnado en el aula puesto que las emociones de estos influyen en las de los docentes y viceversa y fluyen en una interacción dinámica. Como profesionales, los maestros deben poder regular sus emociones y, ocasionalmente, participar en tareas relacionadas con aspectos afectivos, para crear un entorno emocional positivo en el aula donde el alumnado pueda divertirse, prosperar y desarrollar sus habilidades en la lengua inglesa (Dewaele, 2021).

En cuanto a las investigaciones realizadas en torno a los aspectos cognitivos, estas apuntan unánimemente al hecho de que AICLE promueve un estado del alumnado más activo cognitivamente mientras se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bialystok, 2005; Van de Craen et al., 2007b). La integración de contenido y adquisición de lengua extranjera exige, cognitivamente, un empeño mayor (Halbach, 2009; Nieto, 2016a). Más que suponer una carga, el hecho de tener que procesar la lengua extranjera proporciona un potencial enorme para el aprendizaje de conceptos específicos de una materia (Dalton-Puffer, 2008) de manera que los estudios se centran en el rendimiento cognitivo del alumnado de AICLE.

El desarrollo cognitivo del alumnado AICLE en materias como Matemáticas y Ciencias en Finlandia presenta buenos resultados. Según Jäppinen (2005) el pensamiento y el aprendizaje de contenidos en AICLE se manifiesta como sistemas analógicos de razonamiento, basados en dos lenguas, y afecta el desarrollo cognitivo. Esta autora estudia el desarrollo cognitivo de 669 alumnos finlandeses de edades comprendidas entre los 7 y los 15 años en la escuela pública. El grupo experimental formado por 335 alumnos aprenden inglés, francés o sueco y es comparado con un grupo de control de 334 alumnos,

a los que se les enseña en la L1, es decir, en finlandés. El desarrollo cognitivo se estudia en términos de conceptos individuales y estructuras conceptuales denominados en este estudio "esquemas de significado". Según este estudio, los entornos AICLE finlandeses en centros educativos públicos ofrecen condiciones favorables para el aprendizaje del pensamiento y de los contenidos en matemáticas y ciencias en la L1. En la mayoría de los casos, el desarrollo cognitivo en AICLE se asemeja al desarrollo en la enseñanza a través de la L1. En algunos casos, en el segundo grupo de edad, el desarrollo cognitivo del grupo experimental parece ser incluso más rápido que en el grupo de control. Esta investigadora concluye que los sistemas del razonamiento analógico AICLE funcionan en los entornos AICLE finlandeses en los que la L1 de todo el alumnado es el finlandés y se les enseña en inglés, francés o sueco. El aprendizaje en estos contextos AICLE parece ser, al principio, más exigente que en entornos donde la L1 es el medio de instrucción. Sin embargo, como muestra el estudio, el alumnado finlandés AICLE parece lograr, con el tiempo, las habilidades y el nivel cognitivo necesarios. La principal conclusión del estudio es que un entorno de aprendizaje exigente y enriquecido a nivel lingüístico tiene, en general, un efecto positivo en el desarrollo cognitivo del alumnado AICLE finlandés.

Es importante que la integración de contenido y lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje siga unas pautas metodológicas (Dalton-Puffer, 2011). En este sentido, los resultados del estudio de Otwinowska y Forys (2017), que explora el vínculo entre la afectividad y la cognición en alumnado polaco de educación primaria con contenidos como Matemáticas y Ciencias en inglés, muestran que aprender materias cognitivamente exigentes a través del inglés en el contexto de educación primaria puede ser demasiado difícil para el alumnado, situando las tareas al límite de su umbral de competencia (Zydatiś, 2012) y lejos de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1962). Esto plantea la cuestión de si la implementación de AICLE debe mejorarse para el alumnado más joven y cómo puede hacerse.

Por otro lado, según Banegas (2014) los docentes de AICLE en educación primaria promueven el uso del inglés a través de una variedad de procesos cognitivos, aunque la mayoría de ellos son poco exigentes. En este sentido, Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2018) estudian a docentes de lengua extranjera en AICLE y en educación primaria en zonas monolingües de Madrid en las que asignaturas como Ciencias Naturales

y Sociales, Plástica y Educación Física están siendo impartidas en inglés desde hace más de diez años. Los resultados subrayan que las prácticas más frecuentes en educación primaria están diseñadas para revisar y activar los conocimientos previos antes del proceso de comprensión de un texto concreto, seguidas de una serie de actividades para trabajar básicamente habilidades de pensamiento de orden inferior. Esto confirma parcialmente cierta desavenencia académica sobre la verdadera implementación de AICLE en aulas de educación primaria y sugiere la necesidad de un debate exhaustivo sobre buenas prácticas y rutinas AICLE.

Pastrana (2019) se centra en cómo la lengua y el contenido se integran en el trabajo en grupo de una clase de educación primaria de AICLE. Esta autora estudia los aspectos cognitivos, lingüísticos y de contenido de una manera integrada a través de un modelo multianalítico. Los participantes en esta investigación pertenecen a dos clases de cuarto de educación primaria (estudiantes de 9-10 años) de un colegio bilingüe de la zona norte de Madrid. Ambas clases realizan dos actividades en pequeños grupos: (a) una discusión sobre un tema de Ciencias y (b) una actividad de resolución de problemas. El modelo multianalítico utilizado para el análisis de los datos facilita la realización de un análisis lingüístico, otro del contenido y un último análisis de la interacción. En el resultado del análisis se ve cómo, en los aspectos lingüísticos y de contenido, el alumnado AICLE tiende a usar hechos y evaluaciones para iniciar sus turnos. Además, suele intentar llegar a un acuerdo al finalizar su turno. En resumen, el alumnado AICLE parece especialmente preocupado por entender lo que se está diciendo.

El desarrollo cognitivo es central en metodologías de aprendizaje como el *project based learning* (aprendizaje por proyectos, PBL) o el *task based learning* (aprendizaje por tareas, TBL) muy empleadas también en AICLE. En este sentido, Campillo-Ferrer et al. (2020) analizan la promoción de las habilidades cognitivas por parte del profesorado de las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en la educación primaria de la Región de Murcia. Los resultados muestran una tendencia a la práctica de habilidades de pensamiento de orden inferior, lo que puede obstaculizar el desarrollo de habilidades cognitivas exigentes y procesos de aprendizaje creativo en AICLE. Algunos de los posibles factores que pueden afectar estas prácticas docentes son el tipo de profesorado (con contratos permanentes o temporales) o la experiencia adquirida por los docentes a lo

largo del tiempo. Según estos autores, los beneficios asociados con los puestos docentes permanentes a menudo incluyen mayores oportunidades de desarrollo profesional, mejores relaciones con los estudiantes a lo largo del tiempo y horarios más regulares y estructurados que permiten a los maestros modificar la programación de AICLE, desarrollar más recursos durante los períodos de preparación y colaborar con colegas. Por todas estas razones, los profesores AICLE con contratos permanentes pueden tener más oportunidades que los que tienen contratos temporales para realizar actividades creativas en el aula, ya que tales actividades requieren más tiempo y energía.

Algunos autores sugieren el uso de funciones discursivas cognitivas para cubrir el vacío a la hora de comprender cómo las habilidades de pensamiento pueden ser abordadas de manera efectiva bajo este enfoque (Dalton-Puffer, 2013; Morton, 2020). Las funciones cognitivas del discurso hacen referencia al modo en que los procesos cognitivos de AICLE, como pueden ser describir, definir, o evaluar, se realizan con el empleo de patrones lingüísticos recurrentes en el aula. A este respecto, la investigación podría encaminarse hacia el análisis de las habilidades pedagógicas de los docentes para la implementación de estas funciones cognitivas del discurso mediante tareas significativas que promuevan los procesos mentales del alumnado a todos los niveles educativos, que es, en parte, y como veremos posteriormente, el objetivo de la presente investigación.

En cuanto a la investigación en aspectos sociales, resulta interesante el estudio sistemático de la literatura realizado por Lasagabaster (2017) en el que analiza la motivación del alumnado en España, hacia el aprendizaje del castellano, las lenguas minoritarias (como el vasco, el catalán o el gallego), y el inglés (como la principal lengua extranjera). Este autor argumenta que el aumento en el porcentaje de alumnado inmigrante en las últimas dos décadas hace necesario un análisis de su reacción al multilingüismo al que han de enfrentarse en el sistema educativo español. Asimismo, el análisis crítico del impacto global del inglés en la motivación para aprender otras lenguas en contacto en España es favorable. Cuando las lenguas minoritarias aparecen de manera positiva a nivel social en el aula, ocurre un cambio actitudinal positivo y existe una mayor posibilidad de que se den ciertas variaciones en el ámbito social, ocurriendo un desarrollo satisfactorio para las lenguas en cuestión (Pujolar & Puigdevall, 2015).

Sin embargo, la formación docente es escasa, en concreto, en cuanto a las diferentes idiosincrasias del alumnado con necesidades educativas especiales, lo que complica el establecimiento de un clima de aprendizaje inclusivo y la adaptación de las clases a las demandas reales de este alumnado (Ariguita, 2016). En este sentido, antes de comenzar con un programa determinado, es imprescindible conocer el modo en que la educación bilingüe favorece cognitivamente al alumnado, evitando así la desmotivación y la implementación de tareas inalcanzables para el grupo (Battagliero, 2016; Urraca, 2012; Valero & Jiménez 2015). Dentro del marco de una educación inclusiva, los centros educativos deben atender a las diversas necesidades educativas de su alumnado, estos deben disfrutar de iguales posibilidades pedagógicas y refuerzos curriculares, personales, materiales y de apoyo para avanzar académica y personalmente (Jiménez Lara, 2019; Pavón Vázquez, 2018c; Pérez Costa & Pavón Vázquez, 2019).

En la actualidad, además del importante lugar que ocupa la lectoescritura en la etapa de educación primaria, el conocimiento de lenguas extranjeras, en concreto el inglés, es un valor añadido en la sociedad globalizada en la que vivimos por el prestigio de esta lengua a nivel mundial, el emprendimiento y la internacionalización (Martín Gutiérrez, 2010; Meiriño Guede, 2014; Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2019). Por ese motivo, la educación bilingüe ha encajado y sigue estando presente como opción educativa en muchos países, aunque el hecho de si es conveniente o no para todo tipo de alumnado sigue causando mucho debate (Bialystok, 2016; Bialystok, 2020; Marín-Serrano, 2007) porque las dificultades de inclusión encontradas años atrás, siguen ocurriendo independientemente de la introducción de AICLE.

En el contexto AICLE sudamericano, Banegas (2021) estudia: a) la relación entre las áreas de investigación en motivación en el aprendizaje de lenguas y la competencia comunicativa intercultural y ciudadanía, b) la relación entre la investigación en el aprendizaje de lenguas que ha arrojado resultados mixtos y el desarrollo cognitivo, y c) las áreas que merecen una atención especial para ofrecer un mayor apoyo a docentes involucrados en la prestación de AICLE. Se trabajan áreas como los materiales AICLE elaborados por docentes, los avances en el contenido y la lengua, el diseño del plan de estudios en L1 y lengua extranjera y la inclusión. Según este autor AICLE en América del Sur puede fortalecerse si los investigadores y educadores realizan investigaciones,

preferiblemente en colaboración, que reconozcan, maximicen y mejoren el AICLE en la práctica. Finalmente, aboga también por responder a las particularidades de los contextos sudamericanos con la creación de modelos AICLE y marcos conceptuales que respondan a sus necesidades.

La abundante y diversa investigación existente en AICLE en los últimos años ha hecho posible describir lo que esta metodología implica, definiendo el concepto con la explicación de sus bases teóricas, sus objetivos, perspectivas y dificultades. Tras analizar la influencia de AICLE en el aprendizaje de contenido, en la adquisición y el mantenimiento de lenguas (ya sean L1 o extranjeras), en el desarrollo de la cognición y los elementos afectivos y sociales, a continuación, profundizamos en la naturaleza del discurso del aula AICLE de educación primaria, objeto de estudio de esta tesis doctoral.

1.9. Características del discurso en el aula AICLE

La principal razón para estudiar el discurso en el aula es que se encuentra en el corazón de todo lo que ocurre en esta. La interacción nos ayuda a comprender la enseñanza y el aprendizaje y a mejorar la docencia. La comprensión de lo que acontece en las aulas es esencial para mejorarlas. De esta forma, el análisis de las interacciones es una de las formas más útiles de obtener información sobre lo que allí sucede (Walsh, 2011).

El papel que ejerce el discurso del docente en el aula, con la expresión de una serie de funciones discursivas, es esencial en las interacciones y en la formación y desarrollo de las relaciones que se crean en ella. Llamamos función discursiva a la intención u objetivo del mensaje emitido, en el contexto de la tesis nos centramos en la finalidad de lo que el docente comunica al interactuar con los alumnos. Es decir entendemos y estudiamos las funciones discursivas del docente desde una perspectiva multimodal. En este sentido, dentro de la comunicación multimodal, tanto el modo comunicativo lingüístico como los no-lingüísticos cumplen diferentes o similares funciones en la comunicación.

Según Urbina Fonturbel (2021), las funciones comunicativas son un aspecto esencial en la enseñanza de las lenguas extranjeras y tienen origen en la teoría de los actos de habla. Esta teoría pragmática surgió del supuesto de que la unidad mínima del lenguaje además

de funcionar como enunciado también realiza actos de habla como preguntar, ordenar, describir, explicar, disculpar o agradecer, entre otros (Searle, 1980). Austin (1962) fue el primero en plantearla y algo más tarde Searle (1990) ahondó sobre esta teoría.

En la expresión de todas estas funciones comunicativas, el estudio del clima social e interactivo de las aulas es importante y ha sido ampliamente estudiado en el ámbito de la lingüística educativa (Christie, 2000; Edwards & Westgate, 1994; Lemke, 1990). Uno de los aspectos de los que se ha hecho eco esta literatura es la relación entre diferentes tipos de discurso o registros en el aula que favorece y proporciona las condiciones en las que el aprendizaje tiene lugar. Esta noción de diferentes tipos de discurso también se ha considerado importante en el estudio de las aulas de lengua extranjera y segundas lenguas (He, 2000; Mori, 2002) principalmente con respecto a los requerimientos lingüístico-funcionales del alumnado en cada uno de ellos. En este sentido el estudio sobre el discurso del aula AICLE realizado en educación primaria y secundaria en Finlandia y Austria por Dalton-Puffer y Nikula (2006) adopta la distinción que hace Christie (2000) entre el registro regulativo y el instructivo para mostrar que este concepto es un factor contextual decisivo para el planteamiento de preguntas por parte de docentes y alumnado. En esta tesis también nos hacemos eco de esta distinción analizando el registro del docente según sea instructivo o regulativo.

Según lo define Christie (2000, 2005), basándose en Bernstein (1990, 1999), el discurso pedagógico o instructivo es aquel en el que los campos del conocimiento son adaptados al contexto del aula para facilitar su adquisición; es decir, se trata del papel de los modos comunicativos en la construcción del conocimiento de la disciplina en cuestión, el discurso que emplea el docente para explicar y enseñar el contenido curricular. El registro regulativo, por otro lado, ofrece un marco para el discurso instructivo, explicando de manera explícita el objetivo, el orden, la dirección de las actividades de enseñanza-aprendizaje, el lugar que adoptan y la manera de desenvolverse de los participantes en las mismas posibilitando la gestión del mundo social del aula. El discurso regulativo, por lo tanto, acontece durante las fases iniciales (p. ej. bien, sacad el cuaderno, comencemos con las rutinas de hoy, la sesión de hoy es) o en las fases transitorias de la sesión (p. ej. tenéis que fijaros en el modelo para hacer frases sobre el planeta que os haya tocado). Así pues, el registro instructivo es aquel en el que el docente explica o enseña a sus alumnos y se

encuentra integrado en el regulativo. Existe cierta tendencia en el discurso regulativo de los docentes, más que en el instructivo, de estar protagonizado, sobre todo, por el docente. Durante el discurso instructivo se invita al alumnado a participar y sus contribuciones son esenciales en la enseñanza y en la construcción del conocimiento de un campo o asignatura concretos (Dalton-Puffer & Nikula, 2006) como ocurre en el módulo AICLE analizado en esta tesis. En cualquier caso, ambos tipos de registros se suceden en el discurso del aula. Según Christie (2000), el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta satisfactorio cuando se dan largas secuencias en las que ambos registros convergen, cuando los alumnos se involucran en la interiorización de los contenidos (a través del registro instructivo) o realiza el trabajo en tareas claramente definidas (a través del registro regulativo).

En general, el discurso de los docentes en ambos registros, el instructivo y el regulativo, parece concordar con los principios pragmáticos de las aulas AICLE, ya sea un tipo de discurso relacionado con la asignatura de Ciencias (como es nuestro caso) o un tipo de discurso más acorde con la organización, las rutinas y la disciplina en el aula AICLE. De manera que, en línea con lo apuntado por Christie (2000), el registro instructivo es aquel en el que las directrices se establecen generalmente con mayor decisión y firmeza y la demanda de información por parte de los alumnos es más limitada. Sin embargo, en el registro regulativo los alumnos tienen habitualmente un alcance mayor para la (inter)acción. El discurso del aula, en cualquier caso, se encuentra determinado por una serie de factores situacionales y de contexto como pueden ser la persona que recibe el mensaje (alumno o docente), el tipo de actividad en el aula (guiada por el docente, actividades grupales, etc.), la edad del alumnado y el contexto lingüístico-cultural (Dalton-Puffer & Nikula, 2006).

Aunque el registro no es un modo comunicativo y, por lo tanto, no forma parte de la multimodalidad, el discurso multimodal es expresado con dos funciones importantes: por un lado, cuando el docente está explicando o enseñando, y, por otro lado, cuando el docente está gestionando lo que ocurre en el aula (*class management*). Estas dos funciones son las que se conocen como registro instruccional o registro regulativo. En qué momento o cuándo se desarrolla el discurso multimodal está determinando las interacciones, el clima social que se crea y esas relaciones (Christie, 2002).

En este sentido, Llinares y Pastrana (2013) muestran el uso de diferentes funciones comunicativas por parte de los estudiantes AICLE en cada registro, lo que implica el uso de diferentes recursos léxico-gramaticales de la lengua extranjera para transmitir estas funciones. Según Llinares y Evnitskaya (2021), si bien estos registros operan en cualquier aula, esta distinción es particularmente relevante en AICLE porque la lengua empleada por docentes y alumnado para trabajar en el registro regulativo es diferente a la necesaria para expresar conocimientos académicos como parte del registro instruccional. Como sostiene Llinares (2015), el nivel de participación asumido y permitido a los participantes en el aula (alumnado y docentes) en cada registro (instructivo o regulativo) obviamente tendrá un efecto tanto en el contenido expresado como en el papel del habla. Igualmente, esto influye sobre cómo se desenvuelven y, en última instancia, se espera que los alumnos aprendan tanto el contenido académico como la lengua empleada para expresarlo.

En definitiva, también a través del registro, AICLE plantea la posibilidad de un entorno interesante, motivador, seguro y eficaz en la construcción de relaciones sociales facilitadoras de negociaciones y acuerdos para el aprendizaje. Relaciones en las que la comunicación tanto verbal como no verbal promueve la construcción de significado para poder llegar a estos intercambios y acuerdos. La importancia de las relaciones, de hecho, fue un tema ampliamente abordado en la obra de Vygotsky (1978), quien sostenía que el desarrollo acontece de manera progresiva a lo largo de las experiencias sociales de los individuos y que el comportamiento, incluida la cognición, refleja aquellos imperativos sociales a los que se accede a través de las relaciones con otros individuos más capaces. Las relaciones, por lo tanto, están intrincadas en todo aprendizaje y desarrollo, y es por esto que Tobbell y O'Donnell (2013) entienden que la formación de las relaciones interpersonales precede ineludiblemente a la creación de relaciones educativas satisfactorias. Estas autoras creen relevante la distinción entre relaciones interpersonales y relaciones de aprendizaje, porque no todas las relaciones interpersonales conducen a relaciones de aprendizaje, y, sin embargo, todas las relaciones de aprendizaje surgen a partir de relaciones interpersonales favorables.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre en una convivencia grupal, en una pequeña comunidad concreta, en la que las relaciones y la calidad de estas relaciones son clave en la educación y en los resultados fruto de la misma. Por ello, es complicado suprimir el

aspecto relacional, resultando ineludible trabajar en las relaciones que se crean en el grupo, aprendiendo a comunicarse y a gestionar los problemas fruto de la interacción. Esta tarea, junto con el trabajo meramente académico, es inherente a la labor docente. Las relaciones interpersonales en la clase de educación primaria son el soporte sobre el que se construyen los diseños del aprendizaje, la base y sustentación pedagógicas del aula. En la interacción, la creación de relaciones interpersonales positivas repercute en un ambiente de aprendizaje favorable (Uruñuela, 2019).

Existen una serie de factores fundamentales a tener en cuenta dentro del aula, como son la elección y recopilación de los contenidos curriculares, la metodología, el tipo de evaluación que se establecerá, la regulación del aula, el reglamento interno, las consecuencias acordadas en la resolución de conflictos. En todos estos aspectos, la interacción y la creación de relaciones interpersonales entre iguales, y entre alumnado y docente, son determinantes, convirtiéndose en corresponsables del clima que se crea en el aula (Uruñuela, 2020).

Giles (2011) argumenta que, a pesar de la importancia de las relaciones en la experiencia educativa, estas son en gran medida invisibles puesto que se dan por sentadas. Además, afirma que es necesario reconocer y abordar el impacto de las relaciones en las escuelas. Al igual que a las relaciones, tampoco a la interacción, de la que se crean las relaciones, se le ha dado la atención suficiente con respecto al discurso en el aula AICLE. De hecho, al analizar el modo comunicativo lingüístico, la lengua hablada en concreto, el énfasis está en la capacidad de un individuo para producir enunciados, en lugar de en la capacidad de negociación de significados o la aclaración de puntos de vista o ideas. Las pruebas de expresión oral rara vez consideran el modo de interactuar de los alumnos o la manera de co-construir significados con otro interlocutor. En resumen, el foco de atención es en el desempeño individual más que en la competencia conjunta (Walsh, 2011).

Sin embargo, la competencia conjunta y la interacción son esenciales en la creación de relaciones en el aula, y, en concreto la competencia interactiva escolar de los docentes. La competencia interactiva escolar se centra en las decisiones interactivas de docentes y alumnado y las subsiguientes acciones para mejorar el aprendizaje y las oportunidades de aprendizaje (Walsh, 2011). En este sentido, Evnitskaya (2018) analiza las estrategias

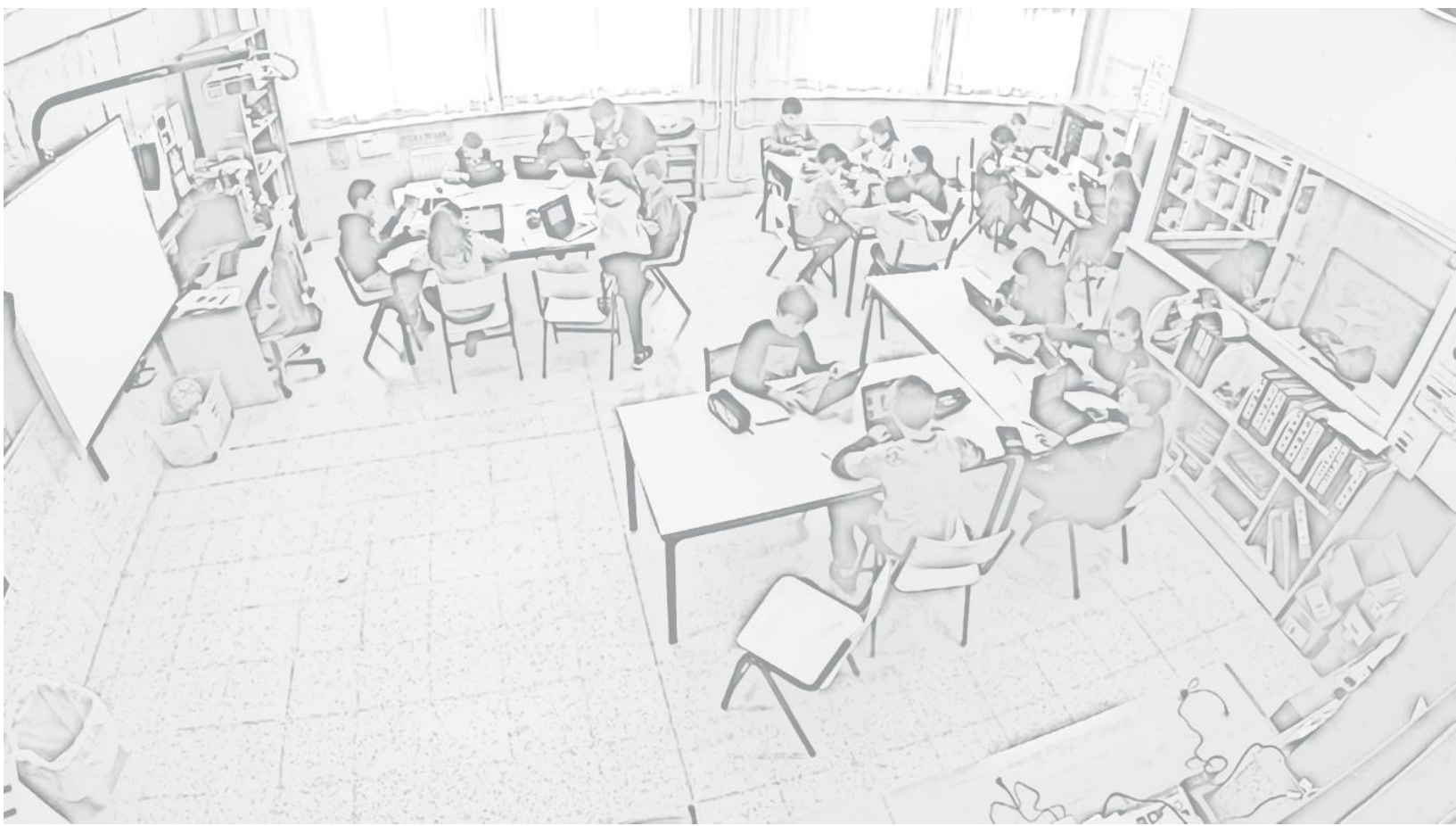
interactivas de los docentes en el aula AICLE, por ser esenciales para el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El éxito o el fracaso de una sesión AICLE dependerá del modo en que el docente organice la interacción en el aula. La interacción puede servirle para orientar a sus alumnos hacia una mejor comprensión de los contenidos a la vez que, con una participación más activa en entornos ricos en contenido, promueve la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Junto a la interacción, el apoyo emocional del docente hacia sus alumnos y la capacidad de conseguir que el ambiente del aula sea seguro facilitan el desarrollo anímico positivo de los alumnos en su interacción con el resto de personas en el aula (Evnitskaya, 2018).

Con la adopción de estrategias de interacción específicas para los diferentes contextos AICLE, la competencia interactiva del aula puede mejorar considerablemente y repercutir positivamente en la realización de tareas que plantean una mayor demanda cognitiva. Estas estrategias incluyen la necesidad de que los docentes creen espacios para el aprendizaje, asuman la importancia de la creación conjunta de entendimientos, incidan en el valor de dar forma a las contribuciones de los alumnos, trabajen en la implicación de estos en el diálogo, etc., ya que el desarrollo de una comprensión hacia la interacción en el aula y la mejora en la forma en que se gestiona la interacción favorecen directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Walsh, 2011).

Las habilidades sociales y organizativas, el conocimiento de estrategias interactivas y, en definitiva, el saber hacer del docente para proporcionar apoyo emocional en el aula son clave para la creación de un entorno seguro en el que el alumnado pueda desarrollar un autoconcepto positivo a través de sus interacciones tanto con el docente como con sus compañeros. Esto repercute en la calidad de la participación de los alumnos en la co-construcción del conocimiento académico en la lengua extranjera (Evnitskaya, 2018).

Esta construcción de conocimiento y creación de significado, que se da en la interacción entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas AICLE de educación primaria, ocurre gracias a la combinación de los diversos modos lingüísticos y no lingüísticos incluidos en la totalidad de sus repertorios comunicativos como veremos a continuación en el capítulo dos sobre multimodalidad.

Capítulo 2. Multimodalidad



Capítulo 2. Multimodalidad

2.1. Introducción

El tipo de alfabetización que prevalece en el alumnado de educación primaria, sus modos de percibir la realidad y de aprender ha cambiado enormemente en las últimas décadas con la era multimedia (Kress, 2003). La enseñanza de la lengua en términos generales en la escuela no puede reducirse a la L1 o a la lengua vehicular del centro educativo, ni tampoco a las cuatro competencias comunicativas tradicionales. Todos los modos de representación no-verbal también han de ser incluidos como parte del sistema semiótico global del que disponemos y que utilizamos al comunicarnos, el cual incluye gestos, movimientos de cabeza, imágenes, gráficos, etc., es decir, toda forma física de percepción y expresión humana (Vollmer, 2007).

La creación de relaciones sociales se encuentra implícita en este sistema semiótico global. En concreto, en aulas de educación primaria esta se hace necesaria para establecer relaciones de aprendizaje (Tobbell & O'Donnell, 2013), siempre atendiendo a la diversidad del alumnado. En este sentido, además de los componentes lingüístico, cognitivo y afectivo, también es importante estudiar de qué manera contribuyen todos

los modos comunicativos en la construcción del aprendizaje en el aula AICLE, incluidos los no lingüísticos, y cuál es el papel de la multimodalidad en este contexto.

Así pues, en este segundo capítulo del marco teórico presentamos el concepto de multimodalidad y su estudio, revisamos la definición de modo comunicativo y exploramos el discurso multimodal del docente AICLE en educación primaria. Al abordar la multimodalidad y su estudio, introducimos los enfoques más utilizados en los estudios de multimodalidad, y prestamos especial atención al Análisis de la (Inter)acción Multimodal que se ha empleado en la investigación de la tesis, presentado sus herramientas metodológicas más importantes: las acciones mediadas, la densidad modal, el agregado modal, la configuración modal, el continuo de atención conciencia y el *site of engagement*. A continuación, la atención se centra en la noción de modo comunicativo, el cual es clave en el análisis del discurso multimodal, describimos el concepto e introducimos los modos comunicativos que son objeto de esta investigación distinguiendo entre modo comunicativo lingüístico (el lenguaje hablado y, en relación con este, el translingüismo) y no lingüísticos (el paralenguaje, la kinésica y la proxémica). En la última parte del capítulo, se hace una revisión del discurso multimodal del docente AICLE.

2.2. La multimodalidad y su estudio

Jewitt et al. (2016), en su introducción a la multimodalidad, apuntan que este es un término ampliamente utilizado por la comunidad científica que se acuñó a mediados o finales de década de los 90, desde diferentes enfoques y en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, Goodwin (2000) lo hizo desde la etnometodología y el análisis conversacional en los Estados Unidos, Kress y van Leeuwen (2001) desde la semiótica social en el Reino Unido, y O'Halloran (1999) desde la sistémica funcional en Australia (si bien esta autora comenzó refiriéndose a la multimodalidad con el término "multisemiótica" (*multisemiotic*)). El concepto de multimodalidad fue entendido como el uso de diversos medios para construir significado, considerando que un "medio para construir significado" es una "modalidad" o un "modo". Estas primeras investigaciones ya subrayaron la necesidad de estudiar las diferentes formas de construir significado de manera integrada, lo cual obliga a romper con los límites establecidos entre diferentes disciplinas. Además de enfatizar la idea de que los

diversos modos o recursos semióticos se combinan para construir significado, se añadió la de que cada uno de los modos comunicativos que contribuyen a la construcción de significado tiene sus propias capacidades (*affordances*) y limitaciones.

Así pues, tal y como apuntan Jewitt et al. (2016, p. 3), la multimodalidad se sostiene sobre tres premisas clave:

1. El significado se construye con diferentes modos comunicativos, cada uno de los cuales presenta distintas capacidades y limitaciones.
2. La construcción de significado implica la producción de un "todo" multimodal.
3. El estudio del significado implica prestar atención a todos los recursos semióticos que se utilizan para construir un "todo" de forma completa.

Además de estas premisas, estos autores, consideran cuatro aspectos fundamentales que caracterizan la multimodalidad (p. 5-6). En primer lugar, no todos los estudios de multimodalidad utilizan el concepto de "construcción de significado" (*meaning making*). En función de la disciplina desde la que se trabaje se utilizan términos como "comunicación multimodal" (*multimodal communication*), "discurso multimodal" (*multimodal discourse*) o "interacción multimodal" (*multimodal interaction*). En segundo lugar, el interés investigador por la relación entre las diferentes formas de construir significado es anterior al concepto de multimodalidad. Sin embargo, la contribución de esta investigación previa a lo que conocemos hoy en día por multimodalidad ha sido fundamental. En este sentido, se observa una evolución en los intereses investigadores, pasando de un interés exclusivo por la lengua, y por la lengua y su relación con otras formas de construcción de significado, a un interés por la construcción del significado más global donde el punto de partida puede ser la lengua o cualquier otro modo comunicativo. En tercer lugar, si bien el objetivo general de utilizar el concepto de "multimodalidad" es desarrollar un marco para explicar la manera en que las personas combinamos diferentes formas de creación de significado, los puntos de vista de los investigadores sobre cómo podemos conocer el mundo difieren y así lo hacen también los enfoques que estudian la multimodalidad (por ejemplo, integrando o no diferentes marcos teóricos y metodológicos para su análisis). Finalmente, es fundamental en las tres premisas de partida de la multimodalidad la

consideración del componente cultural y social de los recursos que se utilizan para construir significado.

A continuación, se presenta una introducción a los diferentes enfoques desde los que se desarrolla la investigación multimodal actual, haciendo especial atención al que se adopta en la presente tesis, el Análisis de la (Inter)acción Multimodal.

2.2.1. Los enfoques multimodales

Existen diferentes enfoques que sustentan la investigación multimodal. Los más utilizados se basan en las teorías de la Lingüística Sistémica Funcional, la Semiótica Social y el Análisis Conversacional, teniendo estos diferentes alcances y perteneciendo a diferentes áreas de estudio. Sin embargo, cabe destacar que no toda la investigación realizada desde estas perspectivas tiene en cuenta la naturaleza multimodal del discurso. Encontramos, por ejemplo, numerosos estudios desde la Sistémica Funcional o el Análisis Conversacional que siguen realizándose considerando únicamente un análisis lingüístico del discurso.

Jewitt et al. (2016) hacen una excelente introducción a las teorías y enfoques del análisis multimodal más relevantes. A continuación, se presenta un resumen de sus principales características según estos autores.

La Lingüística Sistémica Funcional (*Systemic Functional Linguistics*) se centra en comprender cómo se organiza y utiliza el lenguaje con el propósito de realizar diferentes funciones sociales. Esta teoría fue desarrollada por Halliday en los años 60 en el Reino Unido, influido por el funcionalismo europeo. El Análisis del Discurso Multimodal desde la Sistémica Funcional busca, por tanto, conocer cómo los diferentes modos comunicativos, entendidos como sistemas de significado, se organizan y utilizan con el objetivo de llevar a cabo ciertas funciones sociales. Este enfoque estudia los significados que se originan cuando la selección de los recursos semióticos se organiza en fenómenos multimodales en el espacio y el tiempo. Entre los académicos más relevantes que iniciaron el uso de los procedimientos de la Lingüística Sistémica Funcional para analizar el discurso desde la multimodalidad, lo que se ha denominado Análisis del Discurso Multimodal (*Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis*), destacan O'Toole (2011) y O'Halloran (2006, 2011).

La Semiótica Social (*Social Semiotics*) tiene como objetivo identificar la participación de los actores sociales, y las relaciones sociales y de poder entre ellos. Kress y Hodge fueron los precursores de este enfoque a principios de la década de los 80 en Australia, basándose en la lingüística crítica, la sistémica funcional, la semiótica y la teoría social; además, de la aportación de van Leeuwen desde los estudios de música y cine. Los trabajos de Bezemer y Kress (2015), Kress (2010) o van Leeuwen (2005) han tenido una notable influencia en la investigación de la multimodalidad desde la Semiótica Social Multimodal.

El Análisis Conversacional (*Conversation Analysis*) tiene como objetivo identificar el "orden" social en la interacción entre las personas. Este enfoque fue desarrollado por Schegloff, Sacks y Jefferson en los Estados Unidos a principios de la década de los 60, influenciados por el interaccionismo y la etnometodología. Algunos de los académicos más reconocidos que iniciaron el estudio de la interacción multimodal basado en el análisis conversacional, lo que se ha llamado Análisis Conversacional Multimodal (*Multimodal Conversation Analysis*), son Goodwin (2018) y Mondada (2016).

Además del análisis del discurso multimodal desde la Sistémica Funcional, la Semiótica Social Multimodal y el Análisis Conversacional Multimodal existen otros enfoques que se emplean en la investigación multimodal, tales como el Análisis de Inter(acción) Multimodal, la Geo-semiótica, la Etnografía Multimodal, el Análisis de Corpus Multimodal, o el Análisis de Recepción Multimodal.

El Análisis de Inter(acción) Multimodal (Norris, 2004) tiene como objetivo explorar cómo diferentes modos comunicativos constituyen la interacción social, las identidades y las relaciones. Este enfoque combina la lingüística social interaccional y la semiótica social para subrayar la formación de la identidad a través de la interacción y del discurso mediado (Scollon, 1998). El Análisis de Inter(acción) Multimodal proporciona las herramientas necesarias para estudiar la interacción social. En esta tesis, se adopta este enfoque para comprender cómo la interacción multimodal del docente AICLE de educación primaria influye en la creación de las relaciones entre docentes y alumnos. En el siguiente apartado se hace una revisión de los principios teóricos y metodológicos del este enfoque.

La Geo-semiótica (*Geo-semiotics*) o semiótica del paisaje tiene como objetivo proporcionar una descripción del paisaje semiótico revelando el poder de los discursos en el lugar en el que se dan. Combina la antropología lingüística y sitúa a la semiótica con un enfoque de semiótica social para subrayar el lugar que toman los artefactos (objetos semióticos) y las interacciones en el amplio entorno espacial. Por lo tanto, la Geo-semiótica es una interpretación semiótica basada en el lugar, que se ocupa principalmente del modo en que los discursos, o los signos, se organizan en el mundo (Collins & Slembrouck, 2007).

La Etnografía Multimodal (*Multimodal Ethnography*) tiene como objetivo visibilizar las prácticas culturales y sociales de una comunidad específica. Este enfoque emplea la teoría de la semiótica social en la investigación etnográfica para justificar la localización de los artefactos utilizados en la comunicación, así como las interacciones y las relaciones entre estos. El enfoque ofrece además de la herramienta teórica necesaria, los conceptos y métodos adecuados para entender cómo múltiples factores sociales dan forma a la producción de los artefactos (Flewitt, 2011). La aplicación del enfoque etnográfico subraya el compromiso con los contextos sociales en los que los artefactos tienen lugar, ofreciendo al análisis multimodal un mapa social (Street et al., 2014).

El Análisis de Corpus Multimodal (*Multimodal Corpus Analysis*) tiene como objetivo evaluar, criticar y validar empíricamente hipótesis y teorías multimodales de creación de significado y, para ello, combina métodos de análisis de corpus con la sistémica funcional para el análisis del discurso multimodal y la semiótica social. El Análisis de Corpus Multimodal requiere de un análisis sistemático de corpus de textos más amplios que el resto de enfoques con el objetivo de proporcionar una base empírica más sólida para la teoría multimodal. Muchos conceptos empleados en la investigación multimodal son tratados como hipótesis que necesitan ser contrastadas con extensos corpus. El Análisis de Corpus Multimodal ha sido utilizado para abordar cuestiones relacionadas con los factores que afectan la estructura multimodal de los artefactos, qué tipos de patrones pueden identificarse en su estructura multimodal, "valores semióticos" y su realización en artefactos y cómo cambian las estructuras multimodales de estos a lo largo del tiempo (Bateman, 2014).

El Análisis de Recepción Multimodal (*Multimodal Reception Analysis*) comprende conceptos y métodos psicológicos para investigar los procesos cognitivos implicados

en la percepción y comprensión de textos por sus usuarios. Combina la teoría de la semiótica social (relacionada con la composición de artefactos multimodales y su potencial para la creación de significado) y la teoría cognitiva (relacionada con la atención y la percepción), y métodos de seguimiento y análisis de los movimientos oculares. El seguimiento ocular genera datos empíricos que se pueden utilizar para explorar las formas en que los lectores individuales interactúan con un texto y responden a las rutas de lectura, la relevancia, la composición y el encuadre creado por el autor del texto (Holsanova, 2014).

Tradicionalmente, dependiendo de las preguntas de investigación que se diseñen y del tipo de resultados que el investigador espere obtener, es necesaria la selección del tipo de enfoque que sea más adecuado. Sin embargo, investigaciones recientes, sostienen la tesis de que la combinación de múltiples enfoques proporciona un marco de trabajo teórico y metodológico ecléctico más adecuado para los estudios de multimodalidad. En particular, se ha propuesto la combinación de técnicas utilizadas en el análisis del discurso multimodal desde la Sistémica Funcional, la Semiótica Social Multimodal, y el Análisis de la (Inter)acción Multimodal (Bernard-Mechó, 2021), además del Análisis Conversacional Multimodal (Querol-Julián, 2021a) para el estudio del discurso del aula en la universidad.

2.2.2. El Análisis de la (Inter)acción Multimodal

El marco de trabajo que propone el Análisis de la (Inter)acción Multimodal (*Multimodal (Inter)action Analysis*) reúne conceptos de diferentes enfoques teóricos como el discurso mediado (Scollon, 2001b), estudios de interacción social y estudios de semiótica social (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress & van Leeuwen, 2020). Este enfoque ofrece una visión de la comunicación más integral y cuestiona, al igual que otros enfoques, la supremacía de la lengua sobre el resto de los modos comunicativos. Esto permite su articulación en la línea de aspectos como la identidad, la conciencia social, la creatividad o la unidad del repertorio comunicativo que subyacen en el translingüismo, y que es objeto de estudio en la tesis.

El Análisis de la (Inter)acción Multimodal permite identificar y describir las funciones que cumplen en el aula tanto el modo comunicativo lingüístico (p. ej. los enunciados orales en inglés, euskera o castellano) como los no lingüísticos (los gestos, los

movimientos corporales, la distribución espacial, etc.), para consolidar la construcción de nuestra percepción del mundo con la realización de conexiones lógicas que promueven relaciones sociales y organizan el mensaje. Dado su énfasis en la interacción, las identidades y las relaciones (Norris, 2004), se considera el enfoque más adecuado para esta investigación.

El Análisis de la (Inter)acción Multimodal, principalmente desarrollado por Norris (2004, 2011, 2020), es un enfoque multimodal interaccional que se centra en las acciones realizadas por el "actor social", el análisis del contexto y la interacción local (Jewitt, 2009a). Como apunta Jewitt (2014), el trabajo del actor social es, por lo tanto, todo en este enfoque. De este modo, el actor social es el centro del Análisis de la (Inter)acción Multimodal, que tiene como objetivo descubrir las complejidades de las interacciones y cómo los actores sociales se comportan en determinadas situaciones (Norris, 2004).

El Análisis de la (Inter)acción Multimodal ofrece un conjunto de herramientas específicas teóricamente sustentadas en su diseño, y permite al investigador trabajar de manera sistemática a través de diferentes etapas utilizando convenciones de transcripción multimodal. El marco del Análisis de la (Inter)acción Multimodal ha resultado útil en investigaciones que examinan qué hacen los actores sociales, cómo se comunican y cómo interactúan (Norris, 2019).

El Análisis de la (Inter)acción Multimodal sienta sus bases en la sociolingüística y la antropología interaccionales (Goffman, 1959, 1963, 1974; Gumperz, 1982; Tannen, 1984), y el análisis del discurso multimodal (Kress & van Leeuwen, 2001, 2020; van Leeuwen, 1999). Como apunta Norris (2011), se crea principalmente a partir de teorías del análisis del discurso y la sociolingüística interaccional, así como de la teoría de acción no-discursiva y aspectos del campo de la comunicación no-verbal, el sonido y la música. Por lo tanto, se relaciona con las nociones teóricas del análisis del discurso mediado, con los métodos de investigación visual, y en gran medida, con el análisis del discurso.

Sin embargo, el Análisis de la (Inter)acción Multimodal se fundamenta básicamente en el trabajo de Scollon sobre el discurso mediado y el concepto de la acción mediada (Bordieu, 1990; Norris & Jones, 2005; Scollon, 1998, 2001a, 2001b; Scollon & Scollon, 2003; Wertsch, 1998). El concepto de acción mediada se basa a su vez en la

noción de mediación de Vygotsky (1978, 1986), desarrollada por Wertsch y sus colegas (Wertsch, 1991, 1998; Wertsch et al. 1993). Se trata de una teoría que integra la acción humana en tres principios principales: el de acción social, el de comunicación y el de historia (Norris, 2011). El principio de acción social implica que el centro del análisis del discurso mediado es la acción social y lleva al investigador a descubrir cómo es acogida la acción en la sociedad y hasta dónde llega el papel del discurso en la acción social. Las acciones sociales se presuponen complejas y a menudo están directa o indirectamente unidas a otras acciones sociales. El principio de comunicación se refiere al hecho de que una acción se llega a considerar social desde el momento en que esa acción es comunicada. Esto lleva al investigador a ampliar su mirada más allá del discurso, incorporando acciones multimodales para descubrir cuál es el rol del discurso mediado en la acción social. Finalmente, el principio de historia se refiere a que el significado compartido deriva de un pasado común, de manera que los actores sociales interpretan esas acciones sociales (comunicadas por otros actores sociales) y esas interpretaciones están basadas en una historia compartida. Es importante tener en cuenta que el paradigma de Scollon (1998) se contrapone a la lingüística tradicional dado que sugiere que las acciones sociales son el principio organizador de la comunicación humana y la lengua es simplemente parte de estas acciones sociales (Norris, 2015a).

La acción mediada es la unidad de análisis en el Análisis de la (Inter)acción Multimodal y se refiere al actor social actuando a través de o con medios mediacionales (Scollon, 1998). Al emplear la idea de la acción mediada, todos, el actor, las acciones y los medios mediacionales son tenidos en cuenta en el análisis. Con la utilización de la acción mediada como unidad de análisis, la acción no puede ser analizada sin estudiar a los actores o al actor social que esté realizándola, así como tampoco podría ser analizada sin tener en cuenta a los medios mediacionales (herramientas culturales u objetos semióticos) con los que cuenta el actor social al realizar una acción (Norris, 2014). La mediación es un aspecto importante en la comunicación porque las acciones siempre son mediadas, no solamente por herramientas culturales, sino también por el momento, tiempo y lugar social en el que viven los actores sociales.

A continuación, se presenta una introducción a las herramientas metodológicas más importantes del Análisis de la (Inter)acción Multimodal: las acciones mediadas; la

densidad modal, el agregado modal, la configuración modal; el continuo de atención/conciencia primer plano – segundo plano; y el *site of engagement*.

2.2.2.1. Las acciones mediadas

En el Análisis de la (Inter)acción Multimodal se identifican tres tipos de acciones mediadas, las cuales muestran la unidad de análisis del enfoque: acciones de nivel inferior (*lower-level mediated actions*), acciones de nivel superior (*higher-level mediated actions*) y acciones "congeladas" (*frozen actions*) (Norris, 2004).

Una acción mediada de nivel inferior es la unidad pragmática de significado interaccional más pequeña (Norris, 2019); por ejemplo, un cambio de postura, un gesto o un enunciado. Así pues, la noción de unidad pragmática se refiere a "en uso", es decir, la lengua en uso, el gesto en uso, etc. Por otra parte, el enunciado (*utterance*) es la unidad pragmática más pequeña del modo comunicativo la lengua hablada, así como el cambio de postura es la unidad pragmática más pequeña para el modo comunicativo la postura. Las unidades pragmáticas de significado de un modo son, por lo tanto, acciones mediadas de nivel inferior que las personas realizan y que se pueden percibir fácilmente en acción o interacción (Norris, 2019).

Las acciones mediadas de nivel superior están formadas por cadenas de acciones mediadas de nivel inferior limitadas por un comienzo y un final (Norris, 2004). Por ejemplo, una conversación sobre el tiempo atmosférico sería una acción mediada de nivel superior formada por una serie de acciones mediadas de nivel inferior que incluye múltiples enunciados, gestos, cambios de mirada, etc. Estas acciones mediadas de nivel superior, por su parte, pueden estar subdivididas en acciones mediadas de nivel superior más pequeñas o formar parte de otras acciones mediadas de nivel superior mayores. Esto es lo que se denomina escalas de acción (Norris, 2017; Pirini, 2015). Tanto las acciones mediadas de nivel inferior como las de nivel superior se pueden realizar de forma simultánea o consecutiva. Esta complejidad de la comunicación deja en manos del analista el determinar los límites (apertura y cierre) de una acción mediada de nivel superior, ya que normalmente existen varias posibilidades (Norris, 2019). Por ejemplo, la acción mediada de nivel superior de hablar sobre el tiempo se podría dividir en acciones mediadas menores de nivel superior como son discutir sobre la temperatura o sobre las tormentas pasadas, pero también

podría encontrarse integrada en una acción mediada de nivel superior mayor como es un encuentro con amigos. Una interacción en el aula AICLE entre el docente y un alumno puede verse como una acción mediada de nivel superior dentro de una acción mediada de nivel superior mayor que es la clase AICLE, o dividirse en acciones mediadas de nivel superior como aclarar una duda o dar una instrucción sobre cómo realizar una actividad. Esta interacción se construye mediante acciones mediadas de nivel inferior expresadas con diferentes modos comunicativos; es decir, los gestos que el docente hace con las manos, los movimientos de cabeza, los cambios de tono de su voz, los enunciados que formula, etc.

Las acciones mediadas "congeladas" se definen como una acción de nivel superior que un individuo o un grupo realiza con anterioridad al momento en que tiene lugar la interacción que está siendo analizada (Norris, 2004). Por ejemplo, en el aula AICLE una acción "congelada" sería un cuestionario creado con la aplicación Kahoot por el docente antes de la clase y que utiliza en esta como herramienta de evaluación inicial, o una hoja de trabajo creada previamente por el docente y que se utiliza en clase para apoyar el aprendizaje. Este tipo de acciones conllevarían los procesos y el grupo de acciones mediadas de nivel inferior y superior que generan que un "objeto" determinado esté en el lugar en el que se encuentra. Por ejemplo, el cuestionario Kahoot es una acción compuesta de otras acciones mediadas de nivel superior como la selección de información, su diseño en la aplicación, etc., que a su vez han sido realizadas por una serie de acciones mediadas de nivel inferior. Estas acciones medidas "congeladas" normalmente muestran características de los actores sociales que las utilizan, es decir, revelan aspectos de su identidad (Norris & Makboon, 2015). Podemos concluir que las acciones mediadas "congeladas" son acciones mediadas de nivel superior y ocurren en una o varias acciones mediadas de nivel superior, a través de acciones mediadas de orden inferior.

2.2.2.2. La densidad modal, el agregado modal, y la configuración modal

El concepto de densidad modal (*modal density*) surge del concepto de modo comunicativo. Norris (2013a, 2013b) define el modo comunicativo como un sistema de acción mediada con regularidades. Los modos son constructos teóricos que ayudan al investigador en su análisis de la comunicación como un todo dividido en unidades

menores diferenciables. Como ya se ha mencionado existe una relación intrínseca entre los modos comunicativos y las acciones mediadas de nivel inferior. Para producir una acción mediada de nivel superior el actor social genera acciones mediadas de nivel inferior encadenadas que originan diferentes tipos de densidad modal. Las acciones mediadas de nivel inferior pueden crear cadenas de acciones mediadas de nivel superior, que, a su vez, interaccionan con otras cadenas o agregados de acciones mediadas de nivel inferior. En una conversación, múltiples cadenas de acciones mediadas de nivel inferior (como enunciados + gestos + cambio en la proxémica) crean la acción mediada de nivel superior al tiempo que se dan las acciones mediadas de nivel inferior. De manera que, las acciones mediadas de nivel superior e inferior se van creando las unas a las otras (Norris, 2011).

Una acción mediada de nivel superior es modalmente más densa cuando es producida con una complejidad modal mayor (es decir, cuando el número de modos implicados en realizar la acción es alto), y/o cuando se produce con una densidad modal más intensa (es decir, cuando un modo determinado o varios modos adoptan un rol más intenso en la realización de la acción) (Norris, 2011). Por tanto, la densidad modal se caracteriza por la complejidad modal y/o la intensidad modal.

Por otro lado, las configuraciones modales son configuraciones jerárquicas de acciones de nivel inferior (o sus cadenas) en relación con otras acciones de nivel inferior (o sus cadenas) dentro de una acción mediada de nivel superior (Norris, 2015b). Las configuraciones modales pueden utilizarse para analizar de manera heurística un instante concreto en una acción mediada de nivel superior. Además, muestran aquellas acciones mediadas de nivel inferior realizadas en un momento concreto y la importancia que el actor social les da en la construcción de la acción. Estas configuraciones modales pueden ser representadas con la utilización de círculos de diferentes tamaños dentro de un círculo mayor (Norris, 2004). Los círculos de diversos tamaños reflejarían los diferentes modos ofreciendo una ilustración visual de la importancia de cada modo dentro de la acción mediada de nivel superior que sería el círculo más grande. Así, dentro de la acción mediada de nivel superior podríamos encontrarnos con modos como la mirada, los gestos, los movimientos de cabeza o el paralenguaje representados en círculos de menor tamaño. Sin embargo, este modo de representación de las configuraciones modales tiene como única fundamentación la percepción visual y carece de un análisis cuantitativo sistematizado que avale la mayor

o menor densidad modal de la acción mediada representada en el tamaño de los círculos (Beltrán-Palanques & Querol-Julián, 2018; Querol-Julián, 2021a).

2.2.2.3. El continuo de atención/conciencia en primer plano – segundo plano

El continuo de atención en primer plano – segundo plano (*foreground-background continuum of attention/ awareness*) es una herramienta analítica que muestra visualmente los diferentes niveles de atención o conciencia de los actores sociales a acciones mediadas de nivel superior que se producen al mismo tiempo (Norris, 2004). Es decir, varias acciones mediadas de nivel superior que se producen simultáneamente pueden recibir la máxima atención del actor social (situándose la acción en un primer plano), cierto grado de atención (situándose en un plano medio) o recibir ninguna atención o muy poca (situándose en un plano secundario). El concepto de este continuo hace referencia a la fluidez en la interacción. Por ejemplo, imaginemos la siguiente situación, en un aula AICLE donde los alumnos están trabajando en grupos, el docente está resolviendo las dudas que le ha planteado un alumno. El docente es muy consciente de esta acción y está prestando la máxima atención a la misma (esta acción se encuentra en el primer plano de atención del docente). Mientras, otro alumno se acerca y le hace otra pregunta, pero el docente, pese a tener un grado de conciencia de esta nueva acción de otro alumno, no desvía su atención de la acción que está realizando de responder a la cuestión planteada en primer lugar y no inicia una interacción con este alumno (la atención a esta acción estaría en un plano medio, ya que el docente tiene un grado de conciencia, pero no le dedica plena atención). Además, el docente sin ser plenamente consciente de ello está escuchando al resto de los alumnos que siguen trabajando con sus compañeros en grupos, pero no les prestar atención (estas acciones quedan por tanto en un segundo plano).

Los niveles de atención del actor social hacia las acciones mediadas de nivel superior están determinados por su densidad modal. Cuando más mayor es el nivel de atención o conciencia, mayor es la densidad modal (Norris, 2004). El Análisis de la (Inter)acción Multimodal propone la organización de las acciones mediadas de nivel superior que ocurren de forma simultánea con el análisis de la densidad multimodal. Lo cual requiere el análisis de las cadenas de acciones mediadas de nivel inferior y las acciones mediadas "congeladas" que están presentes en la interacción. Esto también

permite jerarquizar estos grupos de acciones mediadas e identificar aquellos que son más importantes para el actor social (Norris, 2011).

Las acciones mediadas son percibidas por los actores sociales que participan en la acción y por aquellos que las analizan. Así pues, en el estudio de la (inter)acción, es más útil estudiar cómo acciones mediadas particulares son realizadas por un actor social y cómo son recibidas por otro actor social. El significado se encuentra en el dar y el recibir y solo en raras ocasiones en la mente de un actor social. Por lo tanto, sin ánimo de descartar el lado psicológico de la (inter)acción, el Análisis de la (Inter)acción Multimodal únicamente analiza lo es perceptible en este ámbito, la atención/conciencia que el actor social muestra a través de sus acciones medidas de nivel inferior y la densidad modal (Norris, 2011).

2.2.2.4. *Site of engagement*

Cada acción mediada de nivel superior se realiza en un *site of engagement*, el cual hace posible la producción de esta acción mediada al conectarla por lo menos con una práctica y un discurso social. Las "prácticas" se definen como acciones mediadas de orden superior con una historia (Scollon, 1998) y los "discursos" como prácticas con una dimensión institucional (Norris, 2014). Por lo tanto, cuando un actor social produce una acción mediada de nivel superior concreta, esta está asociada con un nivel abstracto (la(s) práctica(s)) que trae consigo todas las acciones mediadas de nivel superior previas (normalmente producidas por otros actores sociales), y a la vez podemos encontrarnos con algunas prácticas y/o discursos que convergen o divergen (Norris, 2020). Por ejemplo, en un aula AICLE donde además del docente y los alumnos también se encuentra un asistente lingüístico, podemos encontrar en una situación concreta en la que el docente está hablando con el asistente lingüístico sobre una nueva normativa del centro, mientras los alumnos están trabajando en grupos. El docente se dirige de vez en cuando a los alumnos para pedirles que no se distraigan, que trabajen en la actividad, que hablen en inglés, etc. En este *site of engagement* vemos como el docente está manteniendo una conversación con el asistente lingüístico y también está involucrado (*engaged*) en la supervisión de la clase mostrando su autoridad con un discurso regulativo. Las prácticas de una conversación entre colegas y supervisar el comportamiento de los alumnos se cruzan en la producción de acciones

mediadas de nivel superior, como también lo hacen un tipo de discurso más informal y el regulativo del aula.

Un *site of engagement* es una "ventana abierta" que hace que la (inter)acción sea posible (Norris, 2014; Scollon 1998). Todas y cada una de las (inter)acciones se realizan dentro de un *site of engagement*. Esto es relevante si consideramos que cada (inter)acción es irrepetible o irreversible porque la "ventana" que la facilitó nunca volverá a ser exactamente igual (Norris, 2011). Así pues, las acciones de nivel superior, las de nivel inferior y las "congeladas" son parte de un *site of engagement* que las hace posibles, y las acciones a su vez también crean parte de ese *site of engagement*. Estos dos conceptos están estrechamente interrelacionados. Sin embargo, las acciones mediadas se entienden más fácilmente porque los analistas pueden usar sus sentidos para entender las acciones que estudian, mientras que los *site of engagement* resultan intangibles y efímeros, de ahí la dificultad de su análisis.

Esta revisión de las principales herramientas metodológicas que utiliza el Análisis de la (Inter)acción Multimodal pone de manifiesto la complejidad del enfoque que busca ir más allá del análisis de la acción e interacción multimodal. El Análisis de la (Inter)acción Multimodal también es utilizado como un marco de trabajo para el análisis de la identidad multimodal.

En este sentido con el modelo heurístico del *foreground-background continuum* de atención debemos tener en cuenta que son los propios actores sociales los que ponen las acciones mediadas en un primer plano, en un plano medio o en un segundo plano, mientras que otros actores en la interacción asignan a estas acciones significados de identidad particulares y actúan de acuerdo con el significado asignado. Estos a su vez producen acciones a las que prestan un grado de atención o de las que tienen un grado de conciencia y otro actor social asigna a estas acciones un significado de identidad y actúa en consecuencia, y así sucesivamente. Por lo tanto, el significado de identidad siempre se asigna a otros y no suele ser percibido por el actor social que realiza la acción (Norris, 2008, 2011, 2020). Las acciones y la identidad están tan estrechamente interconectadas en la interacción que no pueden verse como dos conceptos completamente diferentes. Una acción siempre es la expresión de la identidad y la identidad siempre se produce a través de la acción. Uno no es posible sin el otro. No hay acción que no hable de identidad y no hay identidad sin acción (Norris, 2011).

El Análisis de la (Inter)acción Multimodal permite una exploración detallada de la comunicación humana de manera holística y con un énfasis particular en el individuo. Se trata de un enfoque interaccional en el que la acción es el eje del análisis. En esta tesis se utiliza el Análisis de la (Inter)acción Multimodal para indagar en la influencia de las acciones mediadas de los actores sociales, docentes de educación primaria, en otros actores sociales, su alumnado, y en los procesos de enseñanza-aprendizaje del *site of engagement* que es el aula AICLE. El Análisis de la (Inter)acción Multimodal nos permite identificar las *lower, higher* y *frozen mediated actions*, situarlas en los diferentes planos del *foreground-background continuum* y descubrir el tipo de ensamblajes multimodales o cadenas de acciones mediadas de orden inferior que emplean los docentes para expresar funciones discursivas determinantes en la creación de relaciones y en su eficaz desempeño docente en un determinado contexto multilingüe AICLE.

2.3. Modos comunicativos

2.3.1. El concepto de modo comunicativo

A lo largo de esta introducción al estudio de la multimodalidad se han mencionado el concepto de modo comunicativo o recurso semiótico en tres de los enfoques más importantes: la Semiótica Social Multimodal, el Análisis del Discurso Multimodal, y el Análisis de la (Inter)acción Multimodal. Sin embargo, si bien el modo comunicativo o recurso semiótico puede convertirse en una unidad de análisis multimodal, estos paradigmas lo entienden y estudian de forma diferente. Desde un punto de vista metodológico conviene por ello conocer el significado de este concepto.

La Semiótica Social Multimodal entiende el concepto de recurso semiótico como recursos materiales (los modos) y recursos inmateriales conceptuales que se realizan en y a través de los modos (la intensidad, la coherencia, la proximidad, etc.). Los recursos semióticos son el producto de las prácticas sociales de una comunidad en la construcción de significado a lo largo del tiempo (Jewitt et al., 2016). Un modo se entiende como el resultado de un proceso de adaptación cultural de un recurso semiótico material que muestra una serie de regularidades inferidas por la manera en que es utilizado (Jewitt, 2009b). Dicho de otra forma, los modos son recursos semióticos socialmente y culturalmente definidos con el propósito de crear significado

(gestos, imágenes, discurso, etc.) (Kress, 2010). Con lo cual, en la Semiótica Social Multimodal el significado de "modo" depende de los valores sociales y culturales asociados a este.

En el Análisis del Discurso Multimodal, la definición de modos y recursos semióticos ha experimentado una evolución a lo largo del tiempo. Inicialmente, a diferencia de la Semiótica Social Multimodal, los recursos semióticos son considerados sistemas de significado (como el lenguaje, el simbolismo matemático o las imágenes) que se ejemplifican en modos (lenguaje escrito, lenguaje hablado, etc.) (Jewitt, 2009b). Así, el Análisis del Discurso Multimodal adopta un enfoque más gramatical en su definición, considerando que los recursos semióticos son sistemas con regularidades, como las lenguas, y los modos son sistemas en uso. En una definición posterior, modo y recursos semióticos son presentados como conceptos utilizados indistintamente (O'Halloran, 2011). Al hacer esto, ambos términos hacen alusión al empleo de sistemas con regularidades. Es decir, no se especifica si los sistemas se refieren a nociones teóricas o a las entidades que están siendo utilizadas.

Finalmente, en el Análisis de la (Inter)acción Multimodal el modo se define como un sistema de acción mediada, que también presenta regularidades (Norris, 2013a). Sin embargo, aquí el concepto de modo engloba aspectos socioculturales psicológicos, históricos y físicos. En lugar de ver el modo simplemente como un recurso que los actores sociales pueden utilizar para interactuar y comunicarse, la definición de modo como un sistema de acción mediada supone el entenderlo como un concepto que incluye "personificación" (*embodiment*), percepción, emoción, pensamiento y recuerdo, así como la "historia" de las acciones, interacciones y objetos (Norris, 2020, p. 16). El foco del Análisis de la (Inter)acción Multimodal está en las acciones, más que en cómo se expresa el significado. De esta manera, el modo se vuelve parte de la acción como sistema de representación que media dicha acción (Norris, 2004). Por ejemplo, un modo puede ser un gesto, es decir, un sistema de acciones mediadas de orden inferior como los movimientos o quietud del brazo, mano y dedos, etc. (Norris, 2020). Un modo comunicativo también puede ser el lenguaje hablado, un objeto como una pantalla digital interactiva o la organización del espacio en el aula AICLE. Por otra parte, los modos comunicativos se clasifican en *embodied* (expresados con el cuerpo) y *disembodied* (expresados con otros recursos) (Norris, 2004). Los *embodied modes* se refieren tanto al lenguaje hablado como a cualquier otro modo, como hemos

mencionado, expresado con el cuerpo (gestos, mirada, postura, etc.) y al igual que en otros enfoques multimodales, no se toma como punto de partida la supremacía del lenguaje hablado, es el analista quien debe identificar qué modo (si lo hay) tiene un papel más importante en la interacción que estudia. Por otra parte, en este enfoque, el mundo material no es únicamente el escenario en el que tiene lugar la interacción, sino que en él se encuentran los *disembodied modes* que las personas utilizan durante la interacción y comunicación. Estos modos son, por ejemplo, la música, los objetos, el material impreso, etc., lo cuales también pueden asumir un papel fundamental en la interacción, e incluso prevalecer sobre los *embodied modes* durante la misma (Norris, 2004).

Como podemos ver la definición de modo comunicativo tiene diferencias conceptuales en los tres enfoques multimodales. Sin embargo, estos coinciden en que es un constructo social que presenta regularidades. Además, cuando estudiamos los ejemplos utilizados para ilustrar el término, todos ellos se refieren a la misma realidad: imágenes, texto escrito, lenguaje hablado, gestos, objetos, etc., que forma parte de la comunicación multimodal.

A continuación, se introduce los modos comunicativos que se estudian en la tesis mediante, esos han sido clasificados en lingüísticos o no lingüísticos dada la importancia que se da en la tesis al estudio del multilingüismo en el aula AICLE.

2.3.2. Modo comunicativo lingüístico

Nos referimos a modos comunicativos lingüísticos a aquellos que se caracterizan por contener información lingüística, es decir, el código arbitrario de una lengua que se utiliza con una intención comunicativa. El lenguaje puede expresarse de forma escrita (en el Análisis de la (Inter)acción Multimodal, se trataría de un *disembodied mode* o *frozen mode* dependiendo de cuándo se produce) o hablada (*embodied mode*). En este sentido, este estudio se centra principalmente en el análisis del lenguaje hablado que utiliza el docente AICLE para interactuar con los alumnos. Sin embargo, hay que tener presente que la construcción de significado con el lenguaje hablado no se hace exclusivamente con la información lingüística (las palabras y su organización en el mensaje) que el actor social utiliza, sino que la información no lingüística "vocal" (es decir los sonidos no articulados, la entonación, etc.) confieren al mensaje en

numerosas ocasiones de su significado completo o incluso construyen significado nuevo por sí mismos. Lo mismo ocurre con el lenguaje escrito, el significado se construye con la información lingüística y no lingüística.

Como apunta Schözt (2002) existe un problema terminológico para distinguir en el lenguaje hablado entre la información lingüística y la no lingüística; sin embargo, en este estudio se utiliza la distinción entre lenguaje (modo comunicativo con información lingüística) y paralenguaje (modo comunicativo con información no lingüística) (Poyatos, 2002; Trager, 1958). Si bien el paralenguaje puede ser entendido como un sub-modo del lenguaje, dada la relevancia de este en la interacción y comunicación y su naturaleza no-lingüística, aquí se trata como un modo comunicativo (Bernad-Mechó, 2018; Querol-Julián, 2011, 2021a, 2021b; Querol-Julián & Arteaga-Martínez, 2019; Querol-Julián & Fortanet-Gómez, 2012; Ruiz-Madrid, 2021; Ruiz-Madrid & Valeiras-Jurado, 2020) y lo introducimos introduce en la sección 2.3.3.

2.3.2.1. El lenguaje hablado

El lenguaje hablado es el modo que más atención ha recibido en los estudios de comunicación e interacción del discurso del docente AICLE en las últimas décadas como se ha indicado en la sección 1.9. Aunque generalmente es un modo organizado secuencialmente, en el que las partes más pequeñas se suman a las partes más grandes, no es siempre utilizado secuencialmente; es decir, en una interacción los participantes pueden participar de modo secuencial, respetando sus turnos, o simultáneamente. Tannen (1984) muestra el modo en el que la superposición cooperativa, o conversación simultánea, construye y refleja la cercanía en las relaciones; asimismo, van Leeuwen (1999) muestra que la conversación simultánea es un aspecto importante de la interacción.

Un enunciado, como hemos mencionado, es la unidad de significado pragmática más pequeña para este modo comunicativo, el lenguaje hablado. Sin embargo, los hablantes no hablan siempre empleando enunciados completos, ya que el habla a menudo se interrumpe por falsos comienzos, pausas, por elementos como "hm", "ah" o "uh" (hablaremos de estos al introducir el paralenguaje) y por marcadores del discurso como "bueno", "oh", "pero" o "ya sabes" (Schiffrin, 1987). Según Norris

(2004), la secuenciación de estas acciones mediadas de nivel inferior crea las acciones mediadas de nivel superior que construyen los individuos al interactuar. Enunciados concretos pueden ayudar a construir acciones de nivel superior en varios niveles. Por lo tanto, el lenguaje hablado se emplea de forma interactiva en acciones de diferentes niveles y con diferentes intenciones comunicativas.

Si bien el lenguaje hablado es un modo muy importante, no siempre desempeña el papel comunicativo principal. El lenguaje hablado es uno de los muchos modos comunicativos en los que las personas basan la interacción, y el papel real que el lenguaje hablado desempeña en una interacción determinada tiene que ser establecido a través del análisis. Asimismo, la primacía del modo comunicativo lingüístico, al igual que la de cualquier otro modo, puede fluctuar en cualquier momento y en cualquier interacción (Norris, 2004).

Por ese motivo resulta relevante la realización de un Análisis de la (Inter)acción Multimodal en esta investigación para reflexionar sobre el uso de los distintos modos comunicativos empleados por los docentes en el aula AICLE multilingüe de educación primaria. Sin embargo, cabe señalar que, si bien para fines investigadores la diferenciación entre los modos comunicativos es necesaria por la funcionalidad que aporta en el análisis, es importante comprender que estos modos forman un único repertorio comunicativo en cada actor social. El paradigma teórico que subyace a la comunicación de las personas en el empleo de los modos comunicativos en su día a día es entendido de manera holística. De este mismo modo es entendido el empleo del repertorio lingüístico en la teoría del translingüismo seguida en la tesis que se introduce a continuación.

2.3.2.2. El translingüismo

El translingüismo es un término relativamente nuevo. Es un concepto dinámico que ha evolucionado desde que Cen Williams lo acuñó en 1994. Se utilizó por primera vez en Gales, en un contexto de enseñanza del galés para referirse al uso sistemático del inglés y del galés en la enseñanza y el aprendizaje en la misma sesión de estas dos lenguas, y se tradujo al inglés como *translinguifying*, aunque más tarde se adoptó el término *translanguaging* (translingüismo). En palabras de Williams (1996), translingüismo significa recibir información a través de una lengua y utilizarla a través

de otra lengua. Sin embargo, para utilizar de manera adecuada la información recibida, antes es necesario procesarla y entenderla.

Los orígenes del translingüismo muestran que se trata de una pedagogía centrada en el alumno que fue concebida para desarrollar la lengua más débil de los estudiantes (el galés) mediante el uso frecuente de la lengua más fuerte (el inglés), con el objetivo de mejorar el dominio de ambos idiomas. De este modo, se logró un bilingüismo equilibrado. El translingüismo se originó en un contexto educativo y, por lo tanto, se utiliza con fines pedagógicos (Cenoz & Gorter, 2021); si bien, también se habla del translingüismo espontáneo cuando el hablante utiliza características de diferentes lenguas en su repertorio de forma espontánea y desarrolla su identidad a través de estas prácticas (Canagarajah, 2015; Cenoz & Gorter, 2017). De hecho, Baker (2011), quien promovió el concepto de translingüismo, habla de cuatro avances relevantes que este ofrece a la educación:

- Puede promover una comprensión más profunda y completa del tema.
- Puede ayudar al desarrollo de la lengua más débil.
- Puede facilitar los vínculos y la cooperación entre el hogar y la escuela.
- Puede ayudar a la integración de alumnos que se expresan con fluidez oralmente, con aquellos a los que la expresión oral les supone un reto.

Otros académicos siguieron a Williams y Baker, complementando la investigación en translingüismo con los estudios de Blackledge y Creese (2010), Canagarajah (2013), García (2009), Hornberger y Link (2012), Lewis et al., (2012), Wei (2011).

García (2009), desde Estados Unidos, definió el translingüismo como un enfoque, en contextos bilingües y multilingües, dirigido a interacciones perceptibles de los estudiantes que son comunes en la comunicación cotidiana. Según esta autora, el translingüismo se diferencia del "cambio de código" (*codeswitching*) y de la "traducción" en que el primero implica un proceso mediante el cual los hablantes bilingües realizan tareas "bilingües" no solo en las aulas de aprendizaje de lenguas y en que las lenguas no se entienden como entes compartimentados sino como un repertorio lingüístico único.

Creese y Blackledge (2010), por su parte, se ocupan de lo que denominan "bilingüismo flexible", colocando al estudiante en el centro de la interacción. Estos autores muestran como los profesores utilizan el repertorio lingüístico de los estudiantes para

transmitir ideas y mejorar las transferencias entre idiomas. Además, afirman que el translingüismo sirve para crear identidad entre pares, para aprender y enseñar idiomas, así como para facilitar un medio social con límites indefinidos.

Wei realizó parte de su investigación sobre translingüismo en escuelas complementarias (*complementary schools*) para niños inmigrantes y de minorías étnicas con el fin de apoyar sus propias comunidades del Reino Unido (Wei, 2006). Como resultado, desarrolló la idea de "espacio translingüístico" (*translanguaging space*), es decir, momentos en los que las personas multilingües pueden integrar espacios sociales que antes tenían lugar en otros espacios separados. Igualmente, Wei (2011) considera que el translingüismo comprende la creatividad, que fluye con las normas y el comportamiento de la lengua, y la criticidad, utilizando la evidencia de manera adecuada, metódica y perceptible para dar cuenta de las propias opiniones sobre la cultura, la sociedad o los idiomas, y para cuestionar los conocimientos adquiridos, o mostrar el propio punto de vista de manera adecuada y reflexiva sobre diversos contextos.

Canagarajah (2011) considera las lenguas como parte de un repertorio comunicativo que forma un sistema integrado. Además, entiende el translingüismo como la capacidad de las personas multilingües para usar sus diferentes lenguas y construir un repertorio lingüístico. Sin embargo, prefiere el término "prácticas translingüísticas" (*translingual practices*) porque comprende las interacciones sociales donde los modos se mezclan y los símbolos sirven a la creatividad en un intento de trabajar para ese entorno en las circunstancias de ese instante (Canagarajah, 2013).

Según Hornberger y Link (2012), el translingüismo amplía los denominados "continuos de bialfabetización" (*continua of biliteracy*) (Hornberger, 2003), los cuales se explican aprovechando al máximo el aprendizaje multilingüe, con la utilización libre de todas las habilidades que tiene el individuo. Al eliminar las diferencias entre las lenguas, el translingüismo proporciona a los estudiantes la herramienta para utilizar los diversos aspectos de los *continua of biliteracy*.

Lewis et al. (2012) actualizaron y ampliaron la definición original de translingüismo de Williams (1996) con una investigación más amplia desde la perspectiva galesa. Además, extendieron el alcance del translingüismo fuera del ámbito educativo. Llegaron a la conclusión de que las lenguas se utilizan de manera dinámica y

funcionalmente integrada para organizar y mediar los procesos mentales en la comprensión, el habla, la alfabetización y el aprendizaje.

Uno de los aspectos que todos estos estudiosos tienen en común con respecto al translingüismo es la concepción de las lenguas no como entidades fijas individuales, sino como herramientas comunicativas flexibles, parte del repertorio de cada persona. En este sentido, el translingüismo es entendido como el uso de todo el repertorio lingüístico del individuo, desestimando los límites sociales y políticos de las lenguas *per se* (Wiley & García, 2016). Asimismo, el translingüismo no es solo una práctica social sino también una teoría lingüística que tiene presente una gramática mental, a través de la interacción social y la negociación (Otheguy et al., 2015).

Junto con García, Otheguy, Reid y otros, el término translingüismo se usa en Estados Unidos para describir a los programas bilingües que, en muchas escuelas norteamericanas, se dice que son bidireccionales; además, también se utiliza para dar cabida a un uso diferente de las lenguas, para enseñar de manera significativa a los niños en cuyo repertorio se encuentran lenguas minoritarias (García & Lin, 2017). Muchos académicos han investigado en esta dirección, por ejemplo, Sayer (2013) trabaja en programas de educación bilingüe de transición (*transitional bilingual education programs*), es decir programas que se ajustan a alumnos con diferentes niveles de inglés pero que dominan su lengua madre. Palmer et al. (2014) reflexionan sobre el uso del translingüismo por docentes bilingües experimentados. Martínez et al. (2014) muestran su preocupación por las arraigadas ideologías del purismo lingüístico y por la protección de la lengua minorizada. Gort y Sembante (2015) exploran el apoyo de las pedagogías subyacentes al translingüismo para jóvenes bilingües emergentes. Finalmente, Garrity et al. (2015) investigan el uso del español, el inglés y la lengua de signos en bebés, en lo que llaman "práctica simultánea de translingüismo" (*simultaneous translanguaging practice*). Todos estos autores trabajan en busca de una educación bilingüe más flexible.

Por otro lado, fuera de Estados Unidos, Schwartz y Asli (2014) analizan el translingüismo en un jardín de infancia bilingüe árabe-hebreo en Israel. Estos autores muestran la enseñanza de lenguas con el empleo flexible del bilingüismo a través del translingüismo en contraposición a la instrucción tradicional que utiliza la separación de lenguas. En opinión de los maestros, el translingüismo permite que los niños bilingües aprendan su segunda lengua de manera eficiente, especialmente porque el

árabe es un idioma socialmente más débil en Israel, y fomenta la participación interactiva de los niños. Cenoz y Gorter (2015) centran su atención en cómo el trilingüismo de los estudiantes se apoya en el translingüismo en el País Vasco, dentro del programa educativo denominado *Amara Berri* (donde también se contextualiza esta tesis). Estos autores evalúan la mejora de los alumnos mientras introducen actividades translingüísticas; además, abogan por incluir en la educación el repertorio completo e inigualable del alumno. Swanwick (2016) demuestra que el translingüismo es un medio útil de conceptualizar las prácticas lingüísticas de los estudiantes sordos en la educación bilingüe en Reino Unido. Moore y Nikula (2016) exploran las prácticas translingüísticas en las aulas AICLE en la Educación Secundaria en Finlandia, España y Austria, concluyendo que AICLE tiene el potencial de ir más allá de la lengua extranjera, aunque las prácticas multilingües dependen en gran medida del contexto y no ocurren al azar. Finalmente, Paulsrud et al. (2017) y Paulsrud et al. (2021) exploran las diferentes perspectivas del translingüismo en contextos educativos en países donde el inglés no es el idioma dominante, y en particular en aquellos donde el inglés es el medio de instrucción (*English-Medium Instruction*).

En resumen, la investigación sobre translingüismo evidencia los muchos y diversos contextos multilingües con los que nos podemos encontrar, considerarlos y protegerlos es crucial; y muestra algunos aspectos comunes en el estudio del translingüismo que se puede resumir como sigue:

- Sus beneficios, tales como la comprensión de los contenidos, el desarrollo de la lengua más débil, los vínculos que se crean entre el hogar y la escuela, o la cooperación.
- El uso de todo el repertorio lingüístico.
- La comprensión de que las lenguas *per se* son constructos sociales.
- La flexibilidad en el uso de las lenguas.
- La creación de espacios translingüísticos donde la creatividad y la criticidad mejoran la interacción social y la negociación de significados.
- La producción de prácticas translingüísticas conduce a prácticas sociales.

Por otro lado, en cuanto a los retos del translingüismo, Cenoz y Gorter (2017) explican como el translingüismo puede verse como una amenaza o como una oportunidad para la supervivencia o desarrollo de las lenguas minoritarias. Su estudio se centra en el contexto del uso de una lengua regional minoritaria como es de euskera, pero los

resultados podrían extrapolarse a otros contextos de uso de lenguas minoritarias y multilingües. Estos autores afirman que los problemas surgen por el desequilibrio de estatus y poder entre las lenguas, y argumentan que el translingüismo puede ser sostenible en un contexto de uso de lenguas minoritarias regionales bajo los siguientes principios (pp. 909-910):

- Crear momentos funcionales para el uso exclusivo de las lenguas minoritarias.
- Desarrollar la necesidad de utilizar las lenguas minoritarias a través del translingüismo.
- Utilizar los recursos de los nuevos hablantes multilingües para reforzar todas las lenguas mediante el desarrollo de la conciencia metalingüística que implica activar los conocimientos previos del alumnado y aprovecharlos.
- Mejorar la conciencia de la lengua, lo que ayuda a desarrollar identidades multilingües.
- Vincular el translingüismo espontáneo a las actividades pedagógicas. El hecho de que las prácticas translingüísticas dependan del contexto significa que los alumnos desarrollan sus identidades al mismo tiempo que practican el translingüismo de manera espontánea a través de esas prácticas.

Por otra parte, García y Lin (2017) explican que existen dos teorías sobre el translingüismo. La más cerrada considera que las personas bilingües no hablan las lenguas *per se*, sino que utilizan su repertorio de características lingüísticas de manera selectiva. La teoría más moderada defiende las fronteras nacionales y estatales que se establecen para las lenguas, pero, aboga por suavizar sus límites. Tal y como sostienen Otheguy et al. (2015), aunque estos autores apoyan la teoría del translingüismo más cerrada, hay que ser conscientes de que la educación bilingüe responde a la concepción de las lenguas definidas por los estados y las naciones, que se ha construido, mantenido y regulado socialmente. Sin embargo, estas no están relacionadas con las personas y tampoco están conectadas con el repertorio lingüístico que utilizan. Por ejemplo, desde la perspectiva del niño bilingüe, la lengua les pertenece a ellos y no un estado o nación (García & Lin, 2017). Es por ello por lo que el translingüismo podría considerarse de forma consciente en la educación en las escuelas incluido en el contexto AICLE.

El translingüismo forma parte de la multimodalidad al referirse a un modo de comunicación que se expresa a través de un repertorio lingüístico único (Amondarain-

Garrido et al., 2018; Amondarain-Garrido, 2019). La complejidad de los contextos multilingües requiere que su estudio desde la multimodalidad considere este repertorio lingüístico al analizar el lenguaje hablado. Así, el modo comunicativo lingüístico comúnmente referido por el nombre de "las lenguas", en el contexto de la tesis el euskera, el castellano y el inglés, son recursos que emplean los docentes en el aula multilingüe AICLE para expresar intenciones comunicativas específicas (Amondarain-Garrido & Querol-Julián, 2021), junto con otros modos no lingüísticos como el paralenguaje, los gestos, el movimiento de cabeza o la proxémica.

2.3.3. Modos comunicativos no lingüísticos

La naturaleza multimodal de la comunicación oral deja clara la premisa de que no podemos centrar el estudio de la interacción en el aula y las relaciones que esta genera exclusivamente en la interpretación de sus características lingüísticas. El mensaje no lingüístico que se produce con el lingüístico, es decir la relación de los diferentes modos comunicativos en la construcción de significado (lo que en la Sistémica Funcional y la Semiótica Social Multimodal se ha llamado relaciones intersemióticas (*intesermiotics*) tiene un efecto en las relaciones interpersonales en general y en las que se construyen y desarrollan en el aula. La intersemiótica en el discurso del docente en el aula donde el inglés es una lengua adicional ha sido estudiada recientemente desde diferentes enfoques en relación con el diseño del aprendizaje en *junior college* (Lim, 2021; Lim et al., 2021), y con la interacción en la universidad en docencia presencial (Morell, 2018; Morell et al., 2020) y online (Querol-Julián, 2021b; Santamaria-Urbieta & Querol-Julián, 2020). Sin embargo, esta investigación es incipiente y muy escasa en el contexto de la educación en AICLE como se evidencia en la sección 2.4.

Los modos comunicativos no lingüísticos como el paralenguaje y la proxémica, y otros como los gestos de las manos y los brazos y los movimientos de la cabeza que pertenecen a la kinésica, son los que se analizan en este estudio. Sus características más importantes se presentan a continuación.

2.3.3.1. El paralenguaje

El término paralenguaje fue utilizado por primera vez por Trager (1958), como una síntesis de material lingüístico y psicológico basado en los tipos y categorías de cambios de la voz que podían aplicarse a diferentes contextos situacionales. Las investigaciones de Trager (1958) y Pittenger y Smith (1957) sirvieron de marco de trabajo para estudios más generales sobre cultura y comunicación como los de los antropólogos Edward Hall y Ray Birdwhistell en los campos de la proxémica y la kinésica respectivamente. Debido precisamente a que la comunicación no verbal y los estudios sobre el paralenguaje se desarrollaron a la par, existe cierta confusión con el término paralenguaje el cual se ha venido utilizando también en el sentido original para referirse de forma más general a todos los aspectos de la comunicación no verbal (kinésica, proxémica y aspectos paraverbales) (Pennycook, 1985).

La definición de paralenguaje que se sigue en el estudio se aproxima al origen del concepto. El paralenguaje está formado por una serie de elementos vocales no lingüísticos, denominados elementos paralingüísticos o paraverbales. Estos elementos se producen con los órganos del aparato fonador, pero no son considerados parte del sistema verbal. Esta naturaleza ha hecho que su estudio también reciba la atención de disciplinas como la lingüística y la fonética. Frecuentemente, estos elementos paralingüísticos se producen con otros elementos kinésicos u otros elementos no-verbales para comunicar o matizar el sentido de los enunciados verbales.

Cestero Mancera (1999) hace una clasificación de los elementos paralingüísticos en cuatro grupos:

- i) Las cualidades y los modificadores fónicos, como el tono, el timbre, la cantidad y la intensidad. Son cualidades físicas del sonido que nos pueden indicar el sexo, la edad y determinados estados físicos o anímicos del interlocutor. También pueden determinar la información del enunciado o matizarla, dependiendo del tono de voz o entonación, mostrando su intención comunicativa.
- ii) Los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, como el llanto, la risa, un suspiro, un grito, el carraspeo de la garganta o un bostezo. Se trata de signos que se emiten de manera consciente o inconsciente para manifestar sentimientos, acuerdos, desacuerdos, etc., y tienen un gran valor

funcional. Para Poyatos (1994), el jadeo, el hipo, el eructo, el escupir, el estornudo, o el castaño de dientes, son también diferenciadores paralingüísticos porque su producción tiene un significado y unas repercusiones culturales.

- iii) Los elementos cuasi léxicos, como las vocalizaciones y las consonantizaciones convencionales, tienen un contenido léxico pobre, pero su valor funcional también es alto. Entre estos elementos cuasi léxicos se encuentran la mayoría de las interjecciones y de las onomatopeyas, algunas emisiones sonoras del tipo chistar, roncar o gemir, y otros muchos sonidos que se utilizan convencionalmente con valor comunicativo.
- iv) Las pausas y los silencios, es decir, la ausencia de sonido. Las pausas se refieren a la ausencia de habla durante un intervalo breve de tiempo. Sirven para regular los cambios de turno y pueden presentar distintos tipos de actos comunicativos verbales o tener carácter reflexivo o fisiológico. Los silencios, sin embargo, pueden darse en situaciones de duda, ser el resultado de un fallo comunicativo o de los mecanismos de interacción (por ejemplo, cuando no hay respuesta a una pregunta). Los silencios pueden presentar actos comunicativos, resaltar el contenido de un enunciado o confirmarlo. Ephratt (2008) sostiene que las pausas se diferencian del silencio (elocuente) en que el silencio es un recurso que el hablante elige para generar una comunicación verbal significativa a lo largo de su discurso.

Poyatos (2002), más recientemente y basado en sus estudios previos entre otros (Poyatos, 1993, 1994), clasifica los elementos paralingüísticos en cuatro categorías, las cuales están relacionadas con las propuestas por Cestero Mancera (1999):

- i) Las cualidades primarias o características personales básicas de la voz (*primary qualities or basic personal voice features*), que incluyen el tono, la entonación, la duración silábica, el ritmo, el volumen y el timbre, entre otros. Estas cualidades físicas del sonido nos ayudan a reconocer a una persona sin saber lo que está diciendo. Las cualidades primarias están influidas por factores fisiológicos (p. ej. el sexo o la edad), psicológicos (p. ej. estados traumáticos), socioculturales (p. ej. el origen del hablante), u ocupacionales (p. ej. su ocupación/ trabajo). Además, estas revelan la actitud del hablante.

En particular, la entonación es un aspecto que se refiere a las variaciones de tono al hablar, por ejemplo, los procesos de elevación y descenso en el tono de la voz. Dalton-Puffer y Seidlhofer (1994) añaden que estas variaciones en el tono son capaces de transmitir diferentes tipos de significado en el discurso. Así, la entonación puede contribuir a la transmisión de significado, y, por lo tanto, el estudio de la entonación en el análisis multimodal parece arrojar luz en cómo se crea significado a través de estas variaciones en la producción del discurso.

- ii) Los "cualificadores" o tipos de voz (*qualifiers or voice types*), es decir modificadores de la voz determinados por diversos factores biológicos, pero sobre todo fisiológicos, afectados por variables psicológicas y emocionales. La importancia comunicativa de los aspectos anatómicos y fisiológicos de los "cualificadores" paralingüísticos se encuentra principalmente en sus funciones socioculturales, una compleja serie de efectos de la voz (controlados e incontrolados) que se perciben y juzgan de acuerdo con los valores establecidos universalmente (como el susurro relacionado con la intimidad) o culturalmente (como la expresión de sorpresa o incredulidad en un inglés "muy" británico en la expresión *What?!* con el control de la laringe seguido de un falsete) (p. 24).
- iii) Los *alternants* se refieren a "sonidos marginales, anormales, sonidos que no son del habla" pero que se integran en un segmento de elementos con un valor léxico o casi léxico y que pueden aparecer en diccionarios de las lenguas. Como apunta este autor, se trata de un subsistema del lenguaje hablado y se producen de forma consciente o no. Tienen diferentes funciones como, por ejemplo, expresar emociones de forma involuntaria (*hum!*), regular una conversación (*uh-hu!*), o expresar algo que podemos o no hacerlo verbalmente como con las onomatopeyas (*hrrr, ploff!*), entre otras (p. 142). Muchas culturas comparten componentes del sistema paralingüístico, pero existen otros componentes, como determinadas onomatopeyas, por ejemplo, que el aprendizaje de una lengua extranjera es necesario que descubran para poder interactuar de manera efectiva al comunicarse en esa lengua (Cestero Mancera, 2017).
- iv) Los diferenciadores (*differentiators*) se encuentran entre los fenómenos paralingüísticos que ocurren como modificaciones de los enunciados verbales

(las cualidades primarias y los "cualificadores") y aquellos que funcionan como elementos casi léxicos dentro de una comunidad lingüística y cultural (*alternants*). Los diferenciadores tienen estas dos cualidades y caracterizan y diferencian reacciones y estados psicológicos y reacciones emocionales. Estos incluyen por ejemplo risas, llantos, bostezos, gritos, etc.

Poyatos (2002), a diferencia de Cestero Mancera (1999), le otorga un tratamiento especial al silencio o ausencia de sonido. Al igual que el movimiento (la kinésica) se contrapone a la quietud, el silencio se opone al sonido. Como explica este autor, silencio y sonido, movimiento y quietud, se suceden durante la comunicación en la construcción de significado. Por lo tanto, el silencio se entiende como un componente fundamental de la interacción.

Pese a la relevancia del paralenguaje en comunicación, la interacción y la multitud de elementos paralingüísticos que utilizamos al hablar, son escasos los estudios que analizan estos en el discurso del docente en contextos donde el inglés es la lengua vehicular. Frecuentemente se centran en la entonación, como el estudio de Salaberri Ramiro (2002) en docentes de educación primaria y secundaria o el de Riesco-Bernier (2012) en alumnos de Infantil. Otras investigaciones, en el contexto educación superior se han centrado en la prosodia de los docentes (Crawford Camiciottoli, 2007), la duración silábica, el volumen y el tono (Bernad-Mechó & Fortanet-Gómez, 2019), el silencio (Querol-Julián & Arteaga-Martínez, 2019) o la entonación (Bernad-Mechó, 2017). En cualquier caso, es relevante recalcar la importancia del contexto y el determinado ambiente cultural en el que se realiza la investigación. La dependencia cultural es un aspecto que se debe considerar, dado que la entonación y otros aspectos paralingüísticos varían de una lengua a otra, por ejemplo, entre el inglés, el euskera y el castellano.

2.3.3.2. La kinésica

Los modos comunicativos relacionados con la kinésica estudiados en esta tesis han sido los gestos de las manos y brazos, y los movimientos de cabeza. Los aspectos más relevantes relacionados con estos se presentan a continuación.

Los gestos de las manos

A finales de los noventa y principios del siglo XXI tuvo lugar un aumento de las investigaciones sobre multimodalidad, pero los estudios centrados en la comunicación no verbal tienen sus inicios en la década de los 40 del siglo pasado. Los gestos son probablemente uno de los modos más analizados desde entonces.

Los gestos no solo se realizan con las manos, sino que también pueden realizarse con otras partes del cuerpo, expresando significado, es decir, tienen connotaciones semióticas. Sin embargo, los gestos estudiados en esta tesis son únicamente aquellos realizados con las manos, y, en ocasiones, con los brazos (Kendon, 2004; McNeill, 1992). Los movimientos realizados por otras partes del cuerpo, como los movimientos con la cabeza serán referidos en esos términos y descritos más adelante.

La investigación existente sobre gestos es muy extensa y la clasificación de estos muy variada. Efron (1941) contribuye en la elaboración de la taxonomía temprana de gestos elaborada por Ekman y Friesen (1969) que proponen una categorización general de comportamientos no verbales. Esta taxonomía incluye: a) los emblemas (*emblems*), compuestos por acciones no verbales extrapolables, es decir que tienen una traducción verbal directa o una definición en el diccionario (normalmente una o dos palabras, o una frase), y su dependencia cultural es alta, (por ejemplo, el gesto indicando acuerdo levantando el pulgar hacia arriba); b) los ilustradores (*illustrators*) son movimientos que están directamente asociados con el discurso y se utilizan para ilustrar lo que se está diciendo, crean una imagen visual que apoya al lenguaje hablado; c) las muestras de afecto (*affect displays*), estas generalmente son expresiones faciales que expresan emociones; d) los reguladores (*regulators*) se tratan de gestos que mantienen y regulan la naturaleza de "ir de un lado a otro" del habla y la escucha; y e) los adaptadores (*adaptors*) son movimientos empleados para satisfacer las necesidades de uno mismo o del cuerpo, para gestionar las emociones o para desarrollar o mantener contactos prototípicos interpersonales (Ekman & Friesen, 1969), por ejemplo, rascarse la cabeza, frotarse las manos.

Por otra parte, inspirado por Kendon (1988), McNeill (1992) propone un continuo de gestos al que se refiere como *Kendon's continuum*: a) la gesticulación o los gestos (*gesticulation*) son los movimientos con las manos y brazos que acompañan el discurso; b) los gestos similares a la lengua (*language-like gestures*) son como la

gesticulación pero se encuentran gramaticalmente integrados en el discurso, por ejemplo, rellenando huecos o sustituyendo palabras; c) la pantomima (*pantomime*) se refiere a movimientos de las manos que representan objetos o acciones y donde el discurso hablado no es necesario; d) los emblemas (*emblems*), como ya se ha mencionado, están íntimamente ligados a la cultura; y finalmente, e) las lenguas de signos (*sign languages*) son sistemas lingüísticos completos compartidos por una comunidad de usuarios. En ese continuo, si nos movemos desde la gesticulación/gestos hacia las lenguas de signos la presencia obligatoria del uso del lenguaje hablado se reduce, la presencia de las propiedades de la lengua aumenta, y los gestos propios de los individuos se sustituyen por signos regulados socialmente.

Atendiendo a este continuo, el foco de interés de esta tesis son los gestos, las expresiones más idiosincráticas que acompañan al discurso. En este sentido McNeill (1992) amplía la categorización de los gestos e identifica cuatro tipos, los denominados gestos icónicos (*iconic*), metafóricos (*metaphoric*), deícticos (*deictic*) y *beats*. Esta clasificación es la que se sigue en el estudio. Los gestos icónicos están aliados formalmente con el significado semántico del contenido del discurso hablado y son la representación visual de un objeto o suceso concreto. Los gestos metafóricos tienen la misma naturaleza que los icónicos, pero representan ideas abstractas. Los gestos son deícticos cuando señalan a entidades concretas o abstractas. Finalmente, hablamos de *beats* para referirnos a gestos que se repiten y que aparentemente marcan un ritmo del discurso en una sucesión de ligeros movimientos rítmicos o enfatizan parte del mismo no por su información semántica sino por su contenido discursivo-pragmático; a diferencia de los icónicos y los metafóricos, los *beats* son iguales independientemente del contenido del enunciado.

Además de clasificar los tipos de gestos, McNeill también analiza cómo los gestos ocurren de manera simultánea y se sincronizan con el discurso. Con Kendon (1972, 1980) como referente, y teniendo en cuenta esta simultaneidad con el discurso, McNeill (1992) describe la producción de los gestos en tres fases:

- Preparación (*preparation*). Esta fase, opcional, consiste en el movimiento de la extremidad de una posición de descanso a una posición en el espacio en la que el gesto comienza a prepararse para el golpe.
- Golpe (*stroke*). Esta fase, obligatoria, es el pico del gesto. Ocurre en el momento en el que el significado del gesto es expresado.

- Retracción (*retraction*). Esta fase, opcional, consiste en la vuelta de la mano o extremidad a su posición de descanso.

McNeill, inspirándose en Kita (1990) también identifica otras dos fases: *pre-stroke hold*, que es la posición adoptada al final de la preparación de la mano o extremidad; y *post-stroke hold*, que es una posición de mantenimiento o espera posterior a la realización del golpe. Además, es interesante el hecho de que mientras que el golpe está presente en todos los gestos, las fases una y tres son opcionales; así, algunos gestos como los *beats* solamente tienen dos fases.

Con el objetivo de estudiar la sincronía de los gestos con el lenguaje hablado, McNeill (1992) también introduce los conceptos de las unidades de gesto (*gesture-units*), que define como el tiempo de descanso de las extremidades formado por una o más fases de gesto (*gesture-phases*) que, a su vez, constan de una o más fases. Desarrollados estos conceptos, McNeill (2005) identifica tres normas que describen la interacción entre gestos y lenguaje hablado, y particularmente, la sincronía entre dos modos:

- La norma de la sincronía fonológica (*phonological synchrony rule*) es aquella en la que el golpe precede o finaliza en el pico fonológico de la sílaba (Kendon, 1980).
- La norma de la sincronía semántica (*semantic synchrony rule*) es aquella en la que ambos, el discurso oral y el gesto, coinciden en significado y tiempo.
- La norma de la sincronía pragmática (*pragmatic synchrony rule*) es aquella que ocurre cuando los gestos y el discurso oral ofrecen la misma función pragmática.

Un último aspecto en el análisis de los gestos es su función, para qué o movido por qué motivo se utilizan. Bavelas et al. (1992, 1995), por ejemplo, exponen algunas funciones que los *beats* pueden realizar y se refieren a ellas como gestos interactivos. Este tipo de gestos son empleados para facilitar al receptor en una interacción seguir la conversación y pueden ser utilizados para marcar la transmisión de la información, para citar la contribución de otro, para buscar una respuesta, y para organizar la conversación. Algo parecido describe Kendon (2004) al distinguir también diversas funciones en los gestos, algunas de las cuales también son tenidas en cuenta en esta tesis. Según este autor, los gestos pueden realizar una función referencial cuando tienen como objetivo la representación del contenido del discurso; interpersonal

cuando se emplean para regular la organización del discurso; o pragmática cuando se refieren al movimiento o al acto discursivo que está sucediendo, cuando ayudan a interpretar el discurso o cuando introducen puntuación en el discurso. Por otra parte, Calbris (2008) apunta que los gestos realizados con ambas manos pueden enfatizar el mensaje verbal.

Los movimientos de la cabeza

Los movimientos de la cabeza constituyen otro de los modos que ha sido ampliamente investigado en los estudios de multimodalidad. Al analizar los movimientos realizados con la cabeza, el analista se centra en la posición y en los cambios de dirección de esta. Norris (2004) define el movimiento de la cabeza como un modo comunicativo que nos informa sobre la forma en que las personas sostienen y mueven esta. Si bien este modo suele vincularse al modo de la mirada, es decir, una persona desea mirar en cierta dirección y para hacerlo mueve la cabeza, los movimientos de la cabeza pueden ocurrir sin un cambio en la dirección de la mirada. Del mismo modo, los movimientos de la cabeza pueden ser vinculados al modo comunicativo de la postura, es decir, una persona gira su cuerpo hacia un lado y simultáneamente gira la cabeza, pero es posible que la cabeza tampoco se mueva con el torso.

Altorfer et al. (2000) diferencian básicamente entre tres tipos de movimiento: el rotativo (*rotational*) al hacer el gesto de negación moviendo la cabeza hacia la derecha e izquierda y viceversa; el lateral (*lateral*) al inclinar la cabeza hacia un lado o hacia el otro; y sagital (*sagital*) al hacer el gesto de afirmación moviendo la cabeza hacia arriba y hacia abajo. Norris (2004) se refiere a estos como movimientos simples de cabeza y añade también la categoría de movimientos complejos de cabeza para referirse a aquellos movimientos que constan de dos o más patrones. Esta investigadora, además, distingue entre movimientos convencionales o icónicos que tienen sus homólogos verbales (como los movimientos de cabeza de negación o afirmación que en las sociedades occidentales significan sí y no respectivamente) y los movimientos de cabeza *novel* que no tienen homólogos verbales. Los movimientos realizados con la cabeza que denomina *novel* consisten en movimientos deícticos que, como los gestos, pueden estar divididos en tres fases (preparación, golpe y retracción) y que son empleados para señalar algo o a alguien; y los *beats* con la cabeza (o

pequeñas sacudidas) que consisten en dos posiciones (arriba/abajo o atrás/adelante) y que son empleados para enfatizar el mensaje.

De acuerdo con Norris (2004), los movimientos convencionales de la cabeza son importantes en la interacción, y también son los más fáciles de estudiar. Estos movimientos, que son los que han sido identificados en nuestra investigación, tienen su correspondiente verbalización: sí o no, y a menudo se realizan en ausencia del mensaje verbal. El significado de estos movimientos convencionales de la cabeza puede deducirse analizando su posición dentro de una conversación. Los movimientos noveles de la cabeza son igualmente importantes en la interacción; sin embargo, su análisis puede entrañar mayor dificultad, y no siempre es fácil distinguirlos de otros modos comunicativos. Hay dos tipos de movimientos noveles de cabeza que son de gran importancia para el estudio de la interacción multimodal: el cambio direccional de la cabeza, o el movimiento deíctico de la cabeza; y los *beats*. Con respecto a los movimientos convencionales de la cabeza, a menudo podemos determinar la fuerza del mensaje por la cantidad de veces que una persona sacude o asiente con la cabeza. Por lo general, cuanto más a menudo un individuo sacude o asiente entre descanso y descanso de la cabeza en una posición fija, más intensidad parece tener el mensaje. La taxonomía de los movimientos realizados con la cabeza de Norris (2004) ofrece una descripción completa de los tipos de movimientos y, los clasifica dependiendo de si tienen homólogos verbales o no, o si se utilizan para señalar o marcar el ritmo (en el caso de aquellos movimientos sin homólogo verbal). Esta descripción, facilita el establecimiento de conexiones entre discurso y movimientos, y comparte la terminología empleada por McNeill (1992) para la descripción de los gestos (icónico, deíctico y *beats*).

Hadar et al. (1983, 1984a, 1984b) identifican que los movimientos de la cabeza ocurren simultáneamente con secciones del discurso oral y dejan de ocurrir o aparecen con menor frecuencia durante las pausas. Asimismo, Kendon (2002) estudia los usos del movimiento de negación con la cabeza al moverla hacia la derecha e izquierda y propone como función de ese gesto concreto el querer intensificar el mensaje que se produce junto con el discurso oral. El fortalecer o intensificar el discurso oral no es la única función que se puede desempeñar con los movimientos de cabeza. McClave (2000) demuestra, a través del microanálisis de conversaciones de hablantes cuya L1 es el inglés, que los movimientos realizados con la cabeza que se dan de forma

simultánea con el discurso aparentemente siguen patrones específicos y pueden conllevar funciones semánticas, discursivas e interactivas. Por ejemplo, esta investigadora concluyó que los movimientos laterales realizados con la cabeza ocurren al hablar cuando el discurso expresa inclusión, incertidumbre e intensificación. Además, esta autora argumenta que los hablantes cambian la posición de su cabeza cuando comienzan con citas directas y estos movimientos son deícticos durante las narraciones, ya que los hablantes tratan de situar un referente abstracto en el espacio. Finalmente, McClave (2000) alude como principal limitación de este tipo de estudios que los movimientos realizados con la cabeza, como ocurre con los restantes modos, son muchas veces dependientes de la cultura, y las diferentes sociedades pueden hacer distintos usos de este tipo de movimientos; por lo tanto, se hacen necesarios estudios que impliquen a diferentes culturas. Un ejemplo de análisis intercultural sobre movimientos realizados con la cabeza es el de Maynard (1987), quien llevó a cabo un estudio con hablantes japoneses y estadounidenses y estableció que las inclinaciones realizadas con la cabeza, más frecuentes en los hablantes japoneses que en los americanos, tienen la función de establecer límites entre oraciones, rellenar las fases de transición en conversaciones y dar énfasis.

2.3.3.3. La proxémica

La proxémica se refiere a las formas en que las que los individuos organizan y utilizan su espacio interpersonal. Se trata del estudio de la distancia de un individuo en relación con los demás, así como con los objetos que son relevantes del entorno comunicativo (Norris, 2004). Es decir, la proxémica es un modo comunicativo que nos indica aspectos relativos a la distancia que las personas toman entre sí y con los objetos del entorno mientras (inter)actúan (Norris, 2019). En esta tesis se analiza la utilización del espacio del aula por parte de los docentes.

Uno de los investigadores pioneros en el estudio del empleo del espacio es Hall (1959, 1966). Hall (1966) en su estudio de los comportamientos humanos en espacios públicos encontró que a cada persona inconscientemente le rodea una zona de movimiento como burbujas que la acompañan en todo momento. Estas burbujas no siempre tienen el mismo diámetro; su tamaño varía en función de la situación social y la percepción del tipo de interacción social que se tiene. Sin embargo, el concepto de

espacio personal se refiere explícitamente a la distancia física entre dos personas que interactúan, la cual puede ser medida. La violación de este espacio personal por parte de otra persona dependerá de la relación existente entre las dos personas. De modo que el espacio personal (*personal space*) constituye una comunicación no verbal entre dos o más personas. De esta forma se configuran varios tipos de distancia interpersonal. Así, el espacio personal está compuesto por cuatro áreas que de menor a mayor distancia interpersonal son: el espacio íntimo, el espacio personal, el espacio social y el espacio público. El espacio íntimo (*intimate space*) indica una relación cercana y cómoda entre los individuos y está asociado a acciones como el susurro y los abrazos; el espacio personal (*personal space*) está presente entre familiares o amigos cercanos; el espacio social (*social space*) es utilizado con conocidos o con gente desconocida para el hablante; y el espacio público (*public space*) es empleado en situaciones en las que se habla en público como clases o presentaciones.

Otro aspecto interesante relacionado con la proxémica es la relación establecida entre el uso del espacio y las acciones realizadas por los actores. En este sentido, Hall (1966) sostiene que la percepción del espacio está íntimamente relacionada con las acciones realizadas, y, por lo tanto, la proxémica es un aspecto dinámico. En cuanto a la relación entre el uso del espacio y los hablantes, Norris (2004) argumenta que el comportamiento proxémico está estrechamente integrado con las acciones mediadas de nivel superior que se realizan y no ocurre de manera arbitraria en una situación dada entre individuos concretos; además, el comportamiento proxémico aporta conocimiento sobre el tipo de interacción social que está aconteciendo. En este sentido, la posición de los docentes al impartir clase en el aula de primaria puede ofrecer cierto entendimiento sobre el centro de interés de dichos docentes. Por ejemplo, si el docente se mueve de su mesa hacia la pizarra, el empleo del espacio nos indica que la atención del docente puede pasar de centrarse en la instrucción magistral a la utilización de un recurso como la pizarra para mediar en la interacción con los alumnos, desviando la atención de estos de su propia persona a lo que está representando visualmente en la pizarra. De igual forma, si el docente se mueve de su mesa hacia los alumnos, esto parece indicar un nivel de atención mayor a estos.

El análisis del discurso multimodal teniendo en cuenta este modo comunicativo se ha aplicado al estudio del discurso del docente en diferentes contextos educativos donde el inglés es una lengua adicional. Por ejemplo, Lim et al. (2012) en su investigación

sobre la proxémica de los docentes de lengua inglesa en un *junior college* en Singapur, y la intersemiosis con otros modos comunicativos, describe su conexión con el proceso de enseñanza-aprendizaje al observar que el uso que hacen los docentes del espacio en el aula se encuentra asociado a distintos significados y prácticas discursivas concretas. Estos significados y prácticas discursivas por asimilarse a los de nuestro contexto en esta tesis, nos sirven para fundamentar los aspectos de la proxémica. Así, basándose en el espacio Social-Consultativo de la hipótesis de las distancias de Hall (1966, 1968), Lim et al. (2012) proponen cuatro tipos de espacios en el aula: el autoritativo, el supervisor, el interaccional y el personal.

El espacio frente al pupitre del docente y en la parte frontal central del aula es descrito como el espacio autoritativo (*authoritative space*), en el que el docente se coloca para dirigir e instruir de manera formal a la clase. Este espacio es habitualmente el más lejano a los alumnos. Basándose en el debate sobre la hipótesis de las distancias de Matthiessen (2010) y Hall (1966), la distancia autoritativa crea un significado formal en la relación entre docente y alumnos. Lim et al. (2012) hacen referencia a la típica organización del aula tradicional con una mesa desde la que el docente instruye a los alumnos que tiene al frente, cada uno en un pupitre dentro de una fila de pupitres, etc. Este no es el caso del contexto que se analiza en la tesis con respecto a la organización del espacio en las aulas, el cual difiere en este sentido puesto que cada alumno no tiene un pupitre asignado ni hay filas de pupitres, por el contrario, el aula está organizada en cuatro agrupaciones de dos mesas cada una con sillas alrededor y cada mesa tiene un tamaño considerablemente mayor que el de un pupitre individual. Los alumnos pueden sentarse en torno a las mesas para la realización de trabajo cooperativo y colaborativo o para la simple consulta a los compañeros de manera que puedan contrastar e intercambiar ideas, opiniones, puntos de vista, etc. Además, la mesa del docente con su ordenador se encuentra contra la pared, y este solo se sienta en escasas ocasiones para utilizar el ordenador.

También se dan ocasiones en las que el docente se mueve entre los pasillos creados por los pupitres de los alumnos, atendiendo a dudas o consultas y supervisando a los alumnos. Este espacio es el conocido espacio supervisor (*supervisory space*), que en el contexto de la tesis también difiere debido a la organización en agrupaciones de grandes mesas que apenas se forma pasillos. En este tipo de organización del aula, los docentes pasean entre el espacio que queda libre de la disposición de las grandes mesas

mientras los alumnos trabajan de manera individual o grupal en lo que Kress et al. (2005) han denominado "patrullar" el aula para asegurarse de que los alumnos entienden y cumple con las tareas asignadas.

El espacio interaccional (*interactional space*) se sitúa en el espacio social-consultativo, pero se acerca hacia el espacio causal-personal también propuesto por Hall (1966) en su hipótesis de las distancias. Este espacio se da cuando el docente se encuentra de pie junto a las mesas de los alumnos o entre los pasillos creados entre las mismas. Esto ocurre habitualmente cuando los alumnos realizan tareas o actividades de manera individual, como pueden ser juegos virtuales interactivos, o de manera grupal, cuando los diferentes grupos de alumnos preparan la presentación sobre un tema concreto. Una proximidad menor entre el docente y los alumnos facilita la interacción y reduce la distancia interpersonal. La interacción normalmente adopta forma de consulta en la que el docente hace de guía o clarifica la tarea a realizar, dándose incluso, en ocasiones, pequeñas charlas entre docente y alumnos.

Según Lim et al. (2012) el mismo espacio físico en el aula puede ser también reconfigurado en base a la naturaleza de las actividades y las interacciones en un nuevo espacio semiótico con un conjunto de significados diferente. De manera que los espacios físicos del aula no siempre sirven a una única función, siendo constantemente redefinidos por la naturaleza de los contenidos a tratar. Según apuntan estos autores, espacios concretos del aula pueden ser considerados en un momento determinado como espacios personales del docente en los que este guarda el material para una actividad determinada, o en otro momento, esos mismos espacios pueden ser considerados autoritativos si el docente imparte la clase desde estos. En otro contexto diferente al estudio de Lim et al. (2012), Morell (2018) investiga una *mini-lecture* impartida en un taller sobre inglés como medio de instrucción en la universidad y sugiere que el uso coordinado de tres o cuatro cadenas multimodales complementarias producidas por modos comunicativos como el uso del espacio del aula, así como la mirada, los gestos o el lenguaje hablado y escrito construye una pedagogía efectiva que permite al docente implicar a los alumnos en el plano interpersonal para generar significado conceptual.

2.4. El discurso multimodal en el aula AICLE

Son muchos los aspectos que determinan la construcción de significado en la lengua extranjera, por ejemplo: el comportamiento, la actitud y el estado de ánimo del docente, la forma en que se disponen el mobiliario en el aula, qué carteles, dibujos o mapas mentales se hacen visibles en las paredes, los gestos utilizados por los docentes en momentos concretos durante la clase, etc. No es lo mismo que el docente transmita una información con enfado, con entusiasmo o con tristeza puesto que los alumnos perciben el mensaje de diferentes maneras repercutiendo, por ejemplo, en su motivación. Tampoco es igual que el docente se encuentre sentado detrás de su mesa constantemente a que, por norma, apenas se siente y se mueva de grupo en grupo supervisando el trabajo de sus alumnos y ofreciendo un andamiaje que refuerza la seguridad de estos en su propio trabajo, evitando la frustración o la desmotivación. El cuidado de estos aspectos emocionales es vital en el aprendizaje de una lengua extranjera, dado que esta no le es familiar al alumnado. Asimismo, el empleo de diversos modos comunicativos enriquece la comunicación proporcionando diferentes vías de entendimiento que contribuyen a la creación de significado entre los participantes. Todos estos aspectos también delimitan la creación de significado en inglés para la expresión del recurso lingüístico que se esté utilizando, ya sea de forma hablada o escrita. Por ello, los estudios en multimodalidad deberían prestar más atención al multilingüismo multimodal (van Leeuwen, 2015).

La multimodalidad es, por lo tanto, la manera de entender el significado en los diseños visuales en el aula, en la calidad de la voz del docente, en los contornos e ilustraciones de la pared, en la posición corporal de los participantes, en la misma medida que en la producción oral o en la escritura o lectura de palabras impresas (Kress et al., 2005). La investigación sobre la multimodalidad en entornos educativos, específicamente en el aprendizaje de lenguas, muestra que el inglés no solo se encuentra en la lengua, sino también en muchos otros modos y actividades diferentes, además de hablar, leer, escribir y escuchar (Kress et al., 2005; Kress et al., 2014).

Si bien el habla o la escritura siguen siendo esenciales en sus diferentes formas para concebir el inglés y obtener significado del inglés, todas las diferentes formas de construir significado deben considerarse para que el aprendizaje del inglés sea una experiencia completa y holística en la que se emplean todo tipo de herramientas y modos comunicativos necesarios para acceder con calidad al alumnado de manera

integral. Es decir, una experiencia que tiene muy en cuenta los aspectos sensoriales, espaciales, emocionales, físicos, etc. de los participantes para que su interacción en el aprendizaje del inglés sea lo más satisfactoria posible. Observar la lengua dentro de un contexto más amplio de medios de dar significado, y no únicamente en el contexto lingüístico, ofrece la posibilidad de una comprensión mucho más aguda, precisa y matizada tanto de los potenciales del habla y de la escritura, como de sus limitaciones. Un enfoque multimodal para la creación de significado proporciona un sentido más completo, rico y preciso de lo que es la lengua y lo que no es (Kress et al., 2005). En este sentido, la atención dada a la provisión de múltiples recursos comunicativos incluidos en el repertorio de los alumnos ha incrementado, especialmente el empleo de la L1 de los estudiantes. Nikula y Moore (2016) abogan por una comprensión general del translingüismo en los docentes, no solo como una estrategia pedagógica para apoyar el aprendizaje, sino también como una característica del discurso bilingüe natural, que ellos y sus alumnos pueden emplear de acuerdo con las demandas de la situación. A este respecto, Lin (2015) subraya la necesidad de utilizar múltiples recursos dentro del repertorio comunicativo de los alumnos para ofrecerles un soporte lingüístico y semiótico cuando aprenden contenido a través de una lengua extranjera. Según Lin (2012) es importante el desarrollo de diversos enfoques flexibles para el aprendizaje de contenido en contextos multilingües, rompiendo con el modelo tradicional de inmersión como único enfoque para el diseño de los programas de contenido a través de lenguas extranjeras. Asimismo, enfatiza la necesidad de emplear teorías multimodales de lengua y comunicación haciendo uso de recursos basados en géneros multilingües, multimodales y de cultura popular para así ofrecer al alumnado de AICLE contenido académico y alfabetización en lengua extranjera.

Por otro lado, el enfoque lingüístico ha dominado muchas investigaciones sobre las aulas de inglés desde la década de 1970 (Kress et al., 2005). Sin embargo, los aspectos que brindan el significado a la lengua extranjera son todos aquellos que son significativos en el aula de inglés y en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Lengua Inglesa, unidos a las interacciones de los participantes en el aula. Además, el discurso del aula no solo consiste en fomentar prácticas fluidas multilingües dentro de los límites establecidos por los roles, objetivos y tareas implementados, sino en desafiarlos y transformarlos. La pedagogía translingüística no puede por sí sola resolver las relaciones de poder desiguales que estigmatizan los repertorios

comunicativos (García & Lin 2018); sin embargo, tiene una probabilidad alta de romper con las jerarquías impuestas a las lenguas a lo largo de la historia, transformando las actitudes de docentes y alumnado hacia sus diversos recursos para la creación de significados, permitiendo al alumnado la plena participación en la co-elaboración del conocimiento (García & Lin 2016). El aula se entiende como un proceso a través del cual tiene lugar el aprendizaje, así como un espacio para la participación en la co-construcción del conocimiento por parte de alumnado y docentes (Wei & Lin, 2019).

Centrándonos en AICLE, el hecho de que la comunicación se entienda en este enfoque como sinónimo de lengua puede parecer contradictorio con respecto a lo planteado desde la multimodalidad en la que la comunicación se logra a través de todo tipo de formas de construcción de significado, independientemente de que sean lingüísticas o no lingüísticas. Sin embargo, AICLE impulsa el uso de la tecnología y la búsqueda de entornos de aprendizaje adecuados, con materiales auténticos y estímulos diversos. Esto tiene mucho en común con la consideración de los diferentes modos comunicativos o recursos semióticos asociados por la multimodalidad a la comunicación y la creación de significado. Dado que la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera facilita trabajar el aspecto comunicativo de esa lengua, AICLE es un enfoque que combina adecuadamente la multimodalidad en los contextos educativos. En esta línea, Siry y Gorges (2020) trascienden a la exclusividad lingüística en la investigación y la práctica de la educación en Ciencias en educación primaria. Estas autoras Analizan las descripciones de una actividad en Ciencias de un alumno plurilingüe para explorar la diversidad de recursos que utiliza mientras expresa su comprensión de una investigación. Muestran, además, las formas en las que se evidencia la comprensión del alumno a través de múltiples modalidades, incluidos los gestos, la expresión facial y el dibujo, en dos contextos de aula diferentes: una discusión de toda la clase y una interacción en grupos pequeños. Los resultados de esta investigación subrayan el valor de considerar la variedad de recursos que facilitan que los alumnos expresen su comprensión en la educación científica para que puedan tener éxito, especialmente en contextos multilingües. Siry y Gorges (2020) exponen las implicaciones para la investigación y para la enseñanza de Ciencias como algo más que lo que se habla y se escribe, como una representación compleja y *embodied* profundamente arraigada en interacciones multimodales y multilingües. En

la misma línea, Wilmes y Siry (2021) investigan la participación de alumnado plurilingüe de educación primaria para demostrar cómo el Análisis de la (Inter)acción Multimodal puede ser empleado para examinar la gran variedad de recursos comunicativos utilizados, tales como los gestos, las expresiones faciales, los diferentes tonos de voz y las lenguas. El contexto de este estudio se asemeja al de esta tesis dado que participa alumnado de 10-11 años en una escuela de educación primaria urbana en la ciudad de Luxemburgo que es instruido en tres lenguas (francés, alemán y luxemburgués). Según esta investigación, enfoques analíticos como el Análisis de la (Inter)acción Multimodal basados en el estudio de todo el entorno semiótico contextualizado, revelan recursos para la interacción y la creación de significado que pueden oscurecerse con métodos basados únicamente en lo verbal. La principal contribución de esta investigación es la elaboración de un método de análisis de interacción multimodal para examinar la *embodied interaction* de los estudiantes en Ciencia.

En palabras de Kress et al. (2005), un enfoque multimodal es el que examina todos los recursos culturales que están disponibles para dar significado, la imagen, por ejemplo, el gesto, el diseño (ya sea de lo que se muestra en pantalla o en la pared) el mobiliario de las aulas, y por supuesto, la escritura y el habla como conversación. Como ya hemos introducido, modo es el nombre que le damos a estos recursos formados culturalmente para dar significado. En el término "multimodal", multi se refiere al hecho de que los modos nunca ocurren por sí mismos, sino siempre con otros en conjuntos. Así pues, la multimodalidad se caracteriza, por la presencia y el uso de una multiplicidad de modos. Por lo tanto, en las prácticas del aula se utilizan diferentes modos de creación y negociación de significado: el diseño a largo plazo del aula y la disposición de los recursos en las paredes; los lugares significativos que adoptan los docentes o los alumnos en el aula según lo que estén diciendo, describiendo, explicando o debatiendo, formando parte o no de conversaciones, discusiones o simplemente charlas. Independientemente de las múltiples y diversas concepciones que estos modos puedan tener, acabarán mezclándose perpetuamente para transmitir significado de manera integrada. Este enfoque semiótico se centra en el significado en todas las formas y maneras en que se hace y se lee en la cultura (Kress et al., 2005).

El contenido, la comunicación y la cultura destacan en la multimodalidad y también son tres de las cuatro cosas mencionadas por Coyle (1999, 2008) al describir el marco

de trabajo de AICLE. Sin embargo, la cognición se nutre de esas tres ces y de las elecciones que hacen los hablantes al seleccionar diferentes modos para transmitir significado en función de múltiples motivos, como: los motivadores que pueden ser sus mensajes, el entusiasmo transmitido en la expresión de los modos comunicativos empleados, lo clara que puede ser la explicación, etc. Además, la cognición también se construye cuando el agente que recibe ese significado en la interacción social procesa la información y la construye, llegando incluso al punto de crear una amplia red de construcción de conocimiento a la que la cognición, como combinación de conocimiento y significado, es intrínseca.

Esta esencia de ir más allá de la lengua que se aleja de posturas monoglósicas es lo que se percibe en muchas aulas AICLE como las de esta tesis. El empleo de los modos comunicativos lingüísticos a nuestro alcance para comunicarnos es parte de la multimodalidad.

Según Cenoz et al. (2013), muchos académicos afirman que AICLE es el constructo que abarca diversas disposiciones de aprendizaje integrado de contenido y lengua. En este sentido, van de Craen et al. (2007b) favorecen el uso de AICLE con este significado general cuando explican cómo AICLE se ha abierto camino a través de diferentes contextos educativos, como ayudar con el aprendizaje de una segunda lengua en Canadá, o revitalizar el galés en Gales, la cuna del translingüismo. Además, desde una posición integradora, de Graaff (2016) postula que "el paraguas es aún más amplio" resaltando la relevancia de la integración con AICLE para cualquier enseñanza y aprendizaje, en cualquier idioma (primero, segundo, extranjero o adicional). Además, considera que el verbo *languageing* que se emplea en inglés para referirse al translingüismo es una expresión adecuada para definir el propósito integrador de la lengua en la enseñanza y el aprendizaje, un verbo que expresa la creatividad yendo más allá de las rígidas normas de las lenguas.

La integración de la práctica del translingüismo en el aula AICLE se ve reforzada por las competencias multilingües de los profesores AICLE. Los maestros no nativos son comunes en las aulas AICLE y el uso de L1 y L2 puede promover el contenido y la participación de la lengua de los alumnos en el aula. Así pues, el translingüismo ha demostrado ser beneficioso en aulas bilingües centradas principalmente en alumnado inmigrante (Nikula et al., 2016). Estas investigaciones han abogado por la dependencia mutua de la cognición y la experiencia desde la flexibilidad de las

lenguas (Creese & Blackledge, 2010; Cummins, 2008). En algunos entornos AICLE en España, el translingüismo se promueve mediante el trabajo conjunto entre profesores de contenido y asistentes de lenguas (Dafouz & Hibler, 2013; Lorenzo et al., 2010; Méndez-García & Pavón, 2012). Estos estudios son evidencia de que el uso de dos o más lenguas en el aula tiene beneficios inherentes.

Sin embargo, a pesar de que AICLE trate de mejorar las habilidades multilingües de los alumnos, la investigación se ha dirigido principalmente hacia contextos monolingües donde se priorizó el dominio y el uso de una segunda lengua en lugar de investigar la participación de los estudiantes en prácticas multilingües. Moore y Nikula (2016) adoptan el translingüismo porque evita esta separación de lenguas, y apoyan la posibilidad de utilización de una cantidad de recursos potenciales por parte de los alumnos cuando agregan lenguas a su repertorio. Estas autoras apuestan por la práctica de AICLE con la L1 y la L2 en lugar de centrarse solo en la lengua extranjera. Además, también subrayan la idea del valor que aporta el translingüismo con la convivencia de ambas lenguas (Nikula et al. 2016).

Otros autores también concluyen que las prácticas de AICLE son propensas al cambio de lenguas, lo que las hace útiles como herramienta metalingüística, como estrategia comunicativa y para el entendimiento mutuo (Kontio & Sylvén, 2015). Por otro lado, se encuentra un comportamiento intuitivo en los alumnos a los que se les permite utilizar su L1 en las lecciones AICLE (Lasagabaster, 2013; Lorenzo et al. 2010; Méndez-García & Pavón, 2012). A este respecto, Lasagabaster (2013) muestra su preocupación por un uso arbitrario de la L1, que, por el contrario, debe seguir unas reglas básicas. En este sentido, su estudio suscribe cinco situaciones esenciales en las que se aprueba el uso de la L1 al:

- explicar conceptos y léxicos que son cognitivamente desafiantes (para ahorrar tiempo o cuando el razonamiento L2 no ha funcionado);
- aclarar la instrucción;
- resolver problemas de disciplina;
- mejorar la conciencia metalingüística contrastando L1 y lengua meta;
- enseñar a estudiantes con bajo nivel en la L2.

Por otra parte, Williams y Tang (2020) hacen una revisión sistematizada de la literatura previa sobre estudios empíricos publicados entre 1995 y 2019 desde una

perspectiva multimodal y translingüística y observan que la integración de modos comunicativos no lingüísticos en el aprendizaje de Ciencias: i) ayuda al discurso científico de los alumnos de lengua extranjera; ii) facilita la creación de comunidades de aprendizaje multiculturales que validan a cada alumno como creador de sentido; y iii) promueve experiencias de aprendizaje auténticas y equitativas.

En un contexto parecido al de esta tesis, Williams (2020) estudia la manera en que bilingües emergentes de quinto grado (10-11 años) en Hong Kong emplean su repertorio semiótico y todo su repertorio lingüístico en AICLE en Ciencias. Las transcripciones multimodales realizadas a partir de grabaciones de video de las lecciones permiten analizar cómo los alumnos combinan la expresión oral, los gestos y los modos táctiles en una unidad de Biología y Física. Los resultados muestran que el empleo de modos comunicativos no lingüísticos ayuda en su discurso científico de cuatro formas distintas: reemplazo, apoyo, demostración e imitación. Su estudio concluye que el translingüismo permite al alumnado participar en el discurso científico, practicar y mediar con la lengua extranjera y dar sentido al contenido científico. Los hallazgos de este estudio también sugieren que el uso de modos gestuales y táctiles puede tener beneficios similares al uso de la L1 de los estudiantes.

Sin embargo, es importante subrayar que, si bien la investigación en cuanto al translingüismo en AICLE ha ido en aumento, el discurso multimodal del docente AICLE en educación primaria en el que se investigan todos los modos comunicativos y no únicamente los lingüísticos, no ha recibido mucha atención por parte de la comunidad científica. Es por ello por lo que se hacen necesarias las investigaciones sobre el discurso multimodal de los docentes AICLE en esta etapa educativa.

PARTE II. LA INVESTIGACIÓN



Capítulo 3. El contexto educativo en los ámbitos de estudio



Capítulo 3. El contexto educativo en los ámbitos de estudio

3.1. Introducción

En este capítulo nos adentramos en la investigación realizada con la presentación del contexto sociolingüístico y educativo de nuestro estudio. En primer lugar, examinamos las políticas europeas que promueven el plurilingüismo; a continuación, estudiamos el plurilingüismo en los contextos español y el vasco; finalmente, describimos los proyectos específicos que se implementan en la CAPV para promocionar el plurilingüismo y AICLE.

3.2. El plurilingüismo en Europa

Aunque la educación plurilingüe se relacione habitualmente con los pioneros programas canadienses o con entornos educativos estadounidenses (Lorenzo et al., 2011), el contexto europeo tiene de una dilatada tradición en el desarrollo del plurilingüismo con la promoción de iniciativas por medio de la Comisión Europea

(1995, 2003, 2008, 2012, 2015, 2017, 2019) y el Consejo de Europa (2002, 2003, 2006, 2018). De este modo, AICLE se ha convertido en el distintivo a través del cual el plurilingüismo y la educación plurilingüe están cobrando relevancia.

Como resultado de la adhesión a la Unión Europea de diez países en 2004 y dos más en 2007, esta ha pasado de tener 11 lenguas oficiales a 24. Ante esta riqueza lingüística, la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente enfatiza la necesidad del empleo de las mismas. Este manifiesto indica que la exclusividad del inglés en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, no se ajusta a las necesidades de la ciudadanía y establece la comunicación en la L1 y en lenguas extranjeras como las dos primeras competencias clave de las ocho que propone (Comisión Europea, 2005). De manera que el plurilingüismo en Europa es impulsado con la enseñanza temprana de lenguas y con el establecimiento de objetivos como: enseñar a los jóvenes como mínimo dos lenguas comunitarias diferentes a la L1, promover la innovación en el aprendizaje de lenguas, fomentar el empleo diario de lenguas extranjeras europeas a todos los niveles escolares, favorecer la concienciación a nivel comunitario en los ámbitos lingüístico y cultural, y potenciar el aprendizaje temprano de lenguas (Comisión Europea, 1995). Recientemente, el Consejo de la Unión Europea aboga por un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y recomienda a los estados miembros, entre otros aspectos, la búsqueda de maneras

de ayudar a todos los jóvenes a adquirir, antes de terminar la educación y la formación secundaria postobligatoria —además de las lenguas de escolarización—, cuando sea posible, un nivel de competencia en al menos otra lengua europea que les permita utilizarla de manera eficaz con fines sociales, de aprendizaje y profesionales, y promover la adquisición de una tercera lengua en un nivel que les permita interactuar con suficiente fluidez [y el apoyo al] desarrollo de la sensibilización lingüística en los centros escolares (Comisión Europea, 2019, pp. 17-18).

El incremento de proyectos y prácticas que demuestran la calidad de los centros educativos y la mejora en la formación lingüística docente han sido clave para el desarrollo del multilingüismo en Europa (Lorenzo et al., 2011). En este sentido, cabe mencionar proyectos promovidos por el Consejo de Europa, como la creación del MCER en 2002 con el objetivo de estructurar habilidades lingüísticas, niveles y

certificados para las lenguas (Consejo de Europa, 2002, 2018) o la creación del Portfolio Europeo de Lenguas (PEL), que es un documento personal en el que los aprendices de una lengua, en el centro escolar o fuera del mismo, pueden anotar sus vivencias de aprendizaje de lenguas y culturas y promover la reflexión en este sentido (Consejo de Europa, 2003). Asimismo, en 2006 también se crea la denominada Autobiografía Lingüística con el objetivo de facilitar el desarrollo de una conciencia plurilingüe en los hablantes de segundas lenguas. La autobiografía lingüística es una reseña de las experiencias de un individuo respecto a las lenguas, ya sean formas de aprendizaje, lenguas de su entorno, los modos de transmisión o cualquier hábito lingüístico (Consejo de Europa, 2006).

Entre todas estas iniciativas el enfoque AICLE tuvo muy buena acogida dentro de las comunidades y autoridades educativas, puesto que este también facilitaba la consecución de las metas planteadas para promover el plurilingüismo europeo. La implementación de AICLE fue impulsada bidireccionalmente por dos motores: políticas de alto nivel y acciones políticas comunitarias (Dalton-Puffer, 2011). En este sentido AICLE es considerado en la Comisión Europea (1995, 2003, 2008; 2019) dado que, debido a la transformación económica y social en dirección a la internacionalización, se entiende como un facilitador hacia la competitividad laboral. De este modo, docentes y autoridades educativas promueven la enseñanza de contenidos curriculares, sobre todo, a través del inglés.

Asimismo, la Unión Europea alienta a sus ciudadanos a aprender otras lenguas europeas por motivos de movilidad personal y profesional dentro de su único mercado, así como por ser una fuerza para la creación de contactos interculturales y para el mutuo entendimiento. La habilidad de entender y comunicarse en más de una lengua es vista como una actividad vital deseable para todos los ciudadanos europeos, permitiéndoles particularmente beneficiarse de la libertad de trabajar o estudiar en otros estados miembros de la Unión Europea (Comisión Europea, 2008). Si embargo, inicialmente únicamente las instituciones gubernamentales de España y Dinamarca se comprometieron con una inversión en el desarrollo de AICLE, los demás miembros europeos delegaron su implementación a la comunidad educativa, docentes y familias (Dalton-Puffer, 2011).

Aun así, en casi todos los países europeos, determinadas escuelas ofrecen un tipo de educación en la que asignaturas que no son de lengua son impartidas a través de una

o dos lenguas extranjeras diferentes (Eurydice, 2012). Los tres hitos significativos de la Comisión Europea para apoyar estas políticas educativas son: el plan de acción 2004-2006 (Comisión Europea, 2003), en el que se insta la significación de la calidad y eficacia en la educación lingüística (Leone, 2015); el informe Europa 2020 (Comisión Europea, 2010), que destaca la relevancia de la capacidad de los jóvenes para hacer frente a un mercado laboral en recesión; y, el dossier "Un nuevo concepto de educación" (Comisión Europea, 2012), con el objetivo de ayudar a fortalecer el crecimiento económico y la competitividad y para lo que se incita a los estados miembros a progresar en la docencia de lenguas extranjeras para la globalización. Además de estos movimientos clave por parte de la Comisión Europea, esta también promueve el *Language teaching and learning in multilingual classrooms* (Enseñanza y aprendizaje de lenguas en aulas multilingües) en el que, si bien el foco de esta intervención es aulas multilingües para alumnado inmigrante, el empleo de AICLE continúa siendo el enfoque utilizado por antonomasia de los estados miembros de la Unión Europea (Comisión Europea, 2015).

Aquellas dimensiones más señaladas de la docencia de lenguas en Europa son recogidas por la Comisión Europea (2017) donde, concretamente, se hace alusión a que el alumnado de educación primaria aprende una lengua extranjera desde una edad más temprana que hace una década, si bien esta tendencia europea muestra grandes diferencias entre países. Asimismo, se previene sobre el tiempo de exposición a la lengua extranjera, el cual es aún escaso. Este documento también establece el nivel de adquisición de lenguas del alumnado al finalizar la educación obligatoria, siendo entre el B1 y el B2 (según el MCER) para la primera lengua extranjera, que frecuentemente es el inglés.

El empeño de los organismos europeos por promover políticas plurilingües que fomenten Competencias eficientes es notorio. De igual manera, existen también proyectos realizados por la comunidad educativa recogidos en la investigación y que favorecen el aprendizaje de lenguas en el alumnado. Con todo, aunque AICLE no se haya implementado en todos los sistemas educativos a nivel nacional, su instauración abarca muchas regiones europeas.

3.3. El plurilingüismo en España

Territorialmente el sistema de descentralización español se organiza en 17 comunidades autónomas y 2 ciudades con estatuto de autonomía, Ceuta y Melilla. La mayoría de las comunidades autónomas son monolingües, siendo la lengua oficial el español. Pero también hay comunidades bilingües donde el español es lengua cooficial junto con la propia de la comunidad autónoma, como es el caso de Cataluña y las Islas Baleares con el catalán, la Comunidad Valenciana con el valenciano, la CAPV y Navarra con el euskera, y Galicia con el gallego.

En este sentido, en un informe de la Comisión Europea (2005) se mostraba que el catalán era considerado la L1 por el 31,7 % de la población en Cataluña y por el 47,7% en las Islas Baleares, el valenciano por el 28,8% en la Comunidad Valenciana, el gallego por el 52% en Galicia, y el euskera por el 18,8% en la CAPV y por el 5,7% en Navarra. Sin embargo, un estudio más reciente realizado por el Instituto Nacional de Estadística de España (INE) de 2016 (cabe señalar que el INE recoge esos datos estadísticos cada 5 años, siendo los resultados presentados los más actuales de los que se dispone) muestra una evolución en este sentido observándose en general un mayor sentido de identidad hacia la lengua cooficial propia. Así pues, estos datos apuntan que el catalán es considerado la L1 por el 55,5 % de la población en Cataluña y por el 42,9% en las Islas Baleares, el valenciano por el 35,2% en la Comunidad Valenciana, el gallego por el 82,8% en Galicia, y el euskera por el 33,7% en la CAPV y por el 14,6% en Navarra. Por otra parte, este mismo estudio revela que 98,9% de la población en España habla el castellano, el 17,5% el catalán, el 5,8% el valenciano, el 6,2% el gallego y el 3,0% el euskera. Esta encuesta también recoge información sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje, identificando que el 56,3% de las personas de entre 18 a 64 años sabe alguna lengua distinta de la materna y que el inglés es la lengua extranjera más empleada por la población (40,3%). Después del inglés, las lenguas extranjeras más empleadas son el francés (14,0%), el alemán (2,8%), el italiano (2,6%) y el portugués (1,7%).

Todos estos datos, además de mostrar la riqueza y diversidad lingüística y cultural de España, también nos indican que la lengua vehicular, es decir, aquella que sirve de comunicación entre personas con una L1 distinta, puede o no coincidir con la L1 de uno o varios hablantes. Puede ser tanto la lengua dominante, como el castellano en España, o una lengua minoritaria, como es el caso del catalán, el valenciano, el gallego

o el euskera. En pequeños grupos sociales, dependiendo del contexto geográfico, la lengua vehicular puede incluso ser una lengua extranjera como, por ejemplo, el inglés o el francés.

Ante esta diversidad lingüística, cada comunidad autónoma con lengua propia diferente del castellano puede legislar para promocionar y divulgar esta. Legalmente esta competencia se traslada a los respectivos estatutos de autonomía y a las disposiciones legales derivadas de estos. Así pues, Cataluña, las Islas Baleares, la Comunidad Valenciana, Galicia, el País Vasco y Navarra disponen de leyes específicas para el desarrollo social y enseñanza de la lengua propia, que será cooficial con el castellano en el territorio autonómico. Los estatutos de comunidades autónomas como Aragón o Asturias hacen alusión a la relevancia cultural de sus lenguas, pero no se les otorga la condición de cooficial junto al castellano. No obstante, en Navarra, el territorio se divide en una zona vascófona con cooficialidad absoluta, una zona mixta (Pamplona y Estella) sin una obligación absoluta y otra no vascófona (Tafalla y Tudela) en la que, por no haber precepto alguno, quien voluntariamente quiera aprender euskera puede solicitarlo. En la Comunidad Valenciana, la legislación contempla una zona valencianohablante y otra castellanohablante, aunque la cooficialidad abarca a toda la comunidad y la enseñanza de la lengua propia es obligatoria.

Las políticas lingüísticas en España, por lo tanto, parten de la complejidad y diversidad de las lenguas que se hablan en sus diferentes territorios. De esta manera, y como dicta el artículo 3 de la Constitución Española

[E]l castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla (...) las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus Estatutos. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección (art. 3 CE, 1978).

El respeto y la protección pueden dar respuesta a la necesidad de preservar y salvaguardar lo que la diversidad lingüística española demande. Así, como es lógico pensar, los porcentajes citados correspondientes a lenguas minoritarias como L1 son, en general, bastante inferiores al porcentaje de población que tiene el castellano como

L1, de ahí que se utilicen los términos de lenguas minoritarias y lengua dominante para referirnos a estas lenguas. Es por ello por lo que las distintas políticas lingüísticas españolas tienen un papel complejo e importante en determinar la manera en que, dependiendo de los diferentes contextos del territorio español, favorecerán esta diversidad lingüística en línea también con lo aconsejado por Europa a este respecto.

El contexto lingüístico en el que se enmarca esta tesis es el correspondiente a la CAPV, cuyas políticas lingüísticas describimos a continuación.

3.4. El plurilingüismo en la CAPV

3.4.1. Contexto político-lingüístico de la CAPV

La CAPV, como ya hemos indicado, es bilingüe con el euskera y el castellano como lenguas oficiales, siendo el inglés la lengua extranjera que mayor aceptación tiene. Según el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la CAPV para conseguir "la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales y, en su caso, en una lengua extranjera, mediante el tratamiento integrado e integral de lenguas" son necesarias la inclusión, el empleo social y académico de las lenguas, el enfoque pragmático y comunicativo, el aprendizaje significativo y la inteligencia emocional (Decreto 236/2015). La competencia en comunicación lingüística y literaria, así como la competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital, están incluidas en el currículo de Educación Básica recogido en el Decreto 236/2015. El objetivo es que el alumnado finalice la Educación Básica habiendo adquirido una competencia comunicativa en euskera y castellano funcional y eficiente, y una capacidad comunicativa básica en la primera lengua extranjera con el fin de impulsar el plurilingüismo en la sociedad vasca.

La aprobación de la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera en 1982 supuso el establecimiento de modelos lingüísticos diferentes en la CAPV para asegurar el logro en la competencia del euskera una vez finalizada la educación obligatoria (Ley 10/1982, 1982). El tiempo de instrucción en euskera y en castellano es lo que diferencia los cuatro modelos educativos existentes (Eustat, junio 2021):

- Modelo A: en este modelo el castellano es la lengua vehicular. Los alumnos aprenden en castellano salvo en las asignaturas de Euskera y Lengua Extranjera (habitualmente el inglés en todos los modelos).
- Modelo B: se trata de un modelo bilingüe que comprende el castellano y el euskera, a excepción de la asignatura de Lengua Extranjera. El castellano se usa para asignaturas troncales como Matemáticas, Lengua, etc., mientras que el euskera se emplea en materias como Plástica, Ética, etc.
- Modelo D: en este modelo el euskera es la lengua vehicular. El uso de otras lenguas se restringe al castellano en la asignatura de Lengua y Literatura Española y la asignatura de Lengua Extranjera.
- Modelo X: es un modelo destinado a alumnado de otras comunidades autónomas o de fuera de España que no hablan euskera. El modelo se centra en el empleo del castellano.

No obstante, existe cierta diversidad de variantes en los distintos modelos y, aunque el euskera y/o castellano sean las lenguas principales de instrucción de los centros educativos, estos también pueden ofrecer educación plurilingüe; es decir, existen diferentes programas que se pueden utilizar para enseñar a través de una lengua extranjera, mayoritariamente el inglés. Otras lenguas, como el francés o el alemán, se ofrecen como lengua opcional en educación secundaria, salvo en algunas escuelas internacionales donde estas son el medio principal de instrucción (Cenoz, 2009; Ruiz de Zarobe, 2015a).

Cabe destacar que el modelo B es parecido a los programas de inmersión parcial en Canadá, y el modelo D se podría equiparar a la inmersión total en Canadá (Lasagabaster, 1998). Un bilingüismo equilibrado se adquiere con mayor facilidad en el modelo D, motivo por el que es el modelo más extendido en la CAPV (Cenoz, 2015). De hecho, estos modelos han soportado cambios desde que se implantaron hasta 2009, siendo el modelo D el de mayor aceptación, con un 69% del alumnado de primaria y secundaria, y evidenciando una consideración significativa hacia el euskera por parte de la sociedad vasca. El trayecto hacia el plurilingüismo se ha visto favorecido gracias al proceso de normalización del euskera llevado a cabo en la CAPV (Ruiz de Zarobe, 2015b). Según datos del curso escolar 2017-2018 en Educación Primaria, el principal modelo lingüístico es el modelo D con 74,03% del alumnado, el

21,23% optaron por el modelo B y el 4,04% en el modelo A (Gobierno vasco, Departamento de Educación, 2019).

Al desafío de los colegios vascos de salvaguardar el bilingüismo hay que sumarle el propósito de educar personas plurilingües con cierta competencia en al menos una lengua extranjera. El plurilingüismo subraya que según se distiende la práctica lingüística de un individuo en contextos culturales de una lengua determinada, las lenguas y culturas de su entorno familiar, de la sociedad, etc., no son recogidas en compartimentos cognitivos independientes, sino que se va elaborando una competencia comunicativa a partir de la contribución de todos los conocimientos y de las vivencias lingüísticas en que las lenguas interrelacionan e interactúan. Así, el objetivo de la educación va más allá de la adquisición de dos o tres lenguas por separado, aspirando, por el contrario, al desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan cabida todas las capacidades lingüísticas.

El Proyecto Lingüístico de Centro se encarga de organizar todo lo relacionado con la enseñanza, aprendizaje y utilización de las lenguas. Los criterios diseñados por el Proyecto Lingüístico de Centro para este fin deben ser incluidos en el Proyecto Educativo y establecer el tratamiento de las lenguas en el Proyecto Curricular. Así, desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (s.f.b), se asume que: existe una necesidad de elaborar un currículum integrado de lenguas a partir de ciertas premisas como que el alumnado bilingüe o plurilingüe dispone siempre de varias lenguas y del conocimiento adquirido en estas como constitutivos de su provisión cognitiva y emocional, que los aprendizajes lingüísticos son transferibles de unas lenguas a otras, o que las diversas lenguas están presentes en los contextos que envuelven a los hablantes.

Además, se manifiesta que esta labor educativa hacia el tratamiento integral de las lenguas y el desarrollo del plurilingüismo implica a los docentes de lenguas, así como a los centros escolares en su conjunto. Lo que significa que el profesorado de contenidos no lingüísticos también debe participar colaborando en el avance de la competencia comunicativo-lingüística de manera que la propuesta de integrar contenido y lengua comportará la mejora de esta competencia.

El planteamiento del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (s.f.b) de conseguir una competencia plurilingüe en las dos lenguas oficiales y al menos una

extranjera, por medio de un currículo integrado de lenguas y en todas las asignaturas del currículo, requiere el compromiso hacia determinados fundamentos orientados hacia: la inclusión; la práctica y el empleo funcional, social y académico de las lenguas; el enfoque comunicativo como punto de partida; el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas y los hablantes; y la integración de contenido y lengua.

Este es el contexto político-lingüístico de la CAPV en el que se desarrollan proyectos para la introducción del inglés en la enseñanza de contenidos de manera integrada y donde la lengua extranjera es utilizada como lengua vehicular. Estos proyectos para la promoción del plurilingüismo en la CAPV se describen en el siguiente apartado.

3.4.2. Proyectos para la promoción del plurilingüismo en la CAPV

Entre los proyectos piloto pioneros de innovación para la promoción del plurilingüismo en la CAPV destaca el realizado entre 1996 y 2000. En concreto, es la Orden de 1 de abril 1996 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, la que regula los centros experimentales de enseñanza plurilingüe y convoca a los centros públicos que deseen ser autorizados y calificados como tales en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Posteriormente, la Dirección de Renovación Educativa desarrolla los Programas de Renovación (2000) entre 2000 y 2003. Uno de los pilares de estos programas son los procesos lingüísticos, cuyo objetivo es avanzar de forma integrada y coherente hacia la normalización las dos lenguas oficiales de la CAPV para que todo el alumnado aprenda al menos una lengua extranjera. En este contexto surgen los programas INEBI (*Ingelesa Edukien Bitartez*) y BHINEBI (*Bigarren Hezkuntzan Ingelesa Edukien Bitartez*) enfocados al contenido para la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera que describimos en el siguiente apartado.

Tras estos proyectos, las iniciativas para el progreso en la enseñanza de la lengua extranjera continuaron con el programa de Experiencia Plurilingüe que comienza en 2003 con 12 centros públicos que participan experimentalmente. Esta experiencia precede a la creación del Marco de Educación Trilingüe (MET) (Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 2011) que se puso en marcha en el curso 2010-2011, en cuarto curso de educación primaria y primero de educación secundaria, y que se implantó desde 2010 hasta 2013. Pese a existir cierta

autonomía de los colegios para el diseño curricular, se procuró la dedicación a cada una de las lenguas (euskera, castellano e inglés) de al menos el 20% de las horas lectivas. Dado que la enseñanza de las dos lenguas oficiales se encontraba ya consolidada en el sistema educativo, el objetivo era evolucionar hacia un planteamiento que posibilitase trascender a los actuales modelos lingüísticos y facilitara la integración generalizada del inglés como lengua de enseñanza. Para ello se preveían como indispensables el consenso y la experimentación. Así, el MET se crea como planteamiento de experimentación a través del que poder implementar el trilingüismo en 40 centros educativos públicos y privados concertados para evaluarlo y analizar su desarrollo (Gobierno Vasco, s.f.).

La evaluación de la implementación del MET es llevada a cabo por el Instituto Vasco de Evaluación e Innovación Educativa (ISEI-IVEI) que en 2016 divulga un documento definitivo (ISEI-IVEI, 2016) en el que se explican los resultados alcanzados a lo largo de los cuatro años de programa. Cada centro, desde su propio contexto sociolingüístico, se acerca gradualmente a un mismo objetivo: el conocimiento y uso social y académico del euskera, castellano y, al menos, una lengua extranjera. En este informe se detallan aspectos como que la competencia en inglés se ve aumentada significativamente en primaria con un 34% de alumnado que consigue un nivel A2, mientras que el grupo control lo hace un 13%. El trabajo realizado según las indicaciones del MET no influye en el grado de comprensión lectora en castellano, ni en el de comprensión lectora en euskera. Tampoco se ven influenciados por la experiencia los resultados en competencia matemática, ni los obtenidos en competencia en cultura científica.

Con el objetivo de identificar qué factores de contexto, de centro e individuales influyen en el rendimiento del alumnado de esta experimentación en esta evaluación también se analizan 10 variables que han ejercido cierta influencia en los resultados de las competencias evaluadas. Todas las variables analizadas se organizaron en dos grupos: transversales y lingüísticas. Dentro de las variables transversales fueron estudiados la idoneidad, el sexo, el origen familiar, los estudios familiares y las calificaciones. Entre las variables lingüísticas se incluyeron la lengua familiar, las actividades extraescolares en inglés, el uso global del euskera, el porcentaje de horas y la actitud y percepción de la dificultad de las lenguas. Los resultados de la evaluación muestran que, en las dos lenguas cooficiales, se observa gran cercanía entre los

porcentajes de la actitud y la percepción de dificultad de las lenguas, de forma que parece que guardan relación y que

el alumnado muestra un mayor o menor gusto por estas lenguas a partir de su percepción sobre su dificultad como objeto de aprendizaje. Los porcentajes de alumnado que muestran mucho o bastante gusto por estas lenguas son muy similares a quienes señalan que se trata de una lengua fácil o muy fácil (ISEI-IVEI, 2016, p. 14).

Sin embargo, la preferencia por el inglés no parece estar relacionada directamente con la percepción sobre su dificultad, puesto que los porcentajes de respuestas de una y otra variables son bastante diferentes. De hecho, es considerablemente mayor el porcentaje de alumnado al que le gusta mucho o bastante el inglés y que quien opina que es muy fácil o fácil (ISEI-IVEI, 2016).

El *Eleaniztasunerantz proiektua* (Proyecto hacia el plurilingüismo) es el programa que se está realizando en la actualidad, un proyecto para el tratamiento integrado de las lenguas propias y la extranjera. Tanto los centros públicos dependientes del Departamento de Educación como los privados concertados y públicos no dependientes de este departamento que imparten enseñanza no universitaria, excepto ciclos formativos, pueden participar en la realización de actividades de formación relacionadas con proyectos de innovación dentro del Proyecto Lingüístico de centro. Por medio de esta convocatoria, 109 centros públicos han desarrollado proyectos plurilingües en el curso escolar 2016-2017, y 117 centros públicos en el curso 2017-2018: 16 centros de Araba (10 en Educación Primaria y 6 en la ESO), 24 de Gipuzkoa (13 en Educación Primaria y 11 en la ESO), y 77 de Bizkaia (43 en Educación Primaria y 34 en la ESO) (Gobierno Vasco, Departamento de Educación, 2019). Su finalidad es desarrollar la competencia lingüística de docentes y alumnado para conseguir cierta normalización en la enseñanza de asignaturas curriculares de contenido a través de la lengua extranjera. También se busca reforzar el bilingüismo (euskera-castellano) dentro de un marco educativo plurilingüe (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, s.f.a). En 2019, en el Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco presentado por el Departamento de Educación (Gobierno Vasco, 2019) se vuelve a poner de manifiesto la importancia de los centros en la euskaldunización de una parte importante del alumnado dentro de la sociedad vasca, aunque queda reflejada una ralentización en el ritmo de incorporación al euskera y se exhorta a ámbitos sociales

externos a la escuela al apoyo del bilingüismo. Esto es debido a que los perfiles lingüísticos del alumnado son muy variados puesto que se desarrollan bajo la influencia de aspectos como la lengua familiar, el entorno sociolingüístico, la idoneidad o el índice socioeconómico y cultural.

La Panorámica del Sistema Educativo Vasco pone de manifiesto los logros de los centros educativos en la normalización lingüística. La evaluación realizada y detallada en este documento muestra que "de los 300.000 nuevos vascohablantes que existen desde 1981, dos de cada tres lo son gracias a la contribución de la escuela" (ISEI-IVEI, 2021, p. 118). Asimismo, se expone que debido a la transformación en la capacitación lingüística de los docentes y la modificación que se ha dado en las características lingüísticas del alumnado, va a ser necesario que la comunidad educativa en su conjunto revise y reflexione sobre el actual panorama lingüístico para poder dar respuesta al presente desafío de una escuela plurilingüe.

En este contexto, aunque la competencia lingüística en relación con el euskera y castellano esté muy condicionada por la L1, los resultados han de ser evaluados de manera más global, considerando el desarrollo o retroceso del bilingüismo; aun teniendo en cuenta el reciente gran progreso y avance del euskera, como lengua minoritaria, en la actualidad continúa en una situación diglósica y minorizada. La realidad lingüística de la CAPV muestra cierta singularidad por tener una distancia interlingüística significativa entre la lengua mayoritaria, castellano, y el euskera (ISEI-IVEI, 2021). Esta realidad es parte de la Red para Promover la Diversidad Lingüística (*Network to Promote Linguistic Diversity, NPLD*), una red europea que trabaja en el campo de la política lingüística y la planificación de las lenguas constitucionales, regionales y de los pequeños estados (*Constitutional, Regional and Small-State Languages, CRSS*) en toda Europa. La NPLD incluye a gobiernos tanto nacionales como regionales, universidades y asociaciones. El principal objetivo de la NPLD es concienciar a nivel europeo sobre la importancia vital de la diversidad lingüística. La NPLD también tiene como objetivo facilitar el intercambio de mejores prácticas entre gobiernos, responsables políticos, profesionales, investigadores y expertos de toda Europa (NPLD, s.f.). En este sentido, la Hoja de Ruta para la Diversidad Lingüística en Europa (red para Promover la Diversidad Lingüística, NPLD, 2015) es una propuesta publicada por la Red Europea para la Diversidad Lingüística para la promoción de las lenguas de Europa y afirma que la diversidad

lingüística constituye uno de los pilares europeos, entre otros aspectos, "porque existen iniciativas, buenas prácticas y proyectos en toda Europa como la metodología AICLE que deben conocerse y compartirse" (Red para Promover la Diversidad Lingüística, NPLD, 2015, p. 20). Al final de esta publicación se alude a las comunidades lingüísticas minoritarias de Europa que han obtenido resultados óptimos con la implementación de esta metodología y que podrían extenderse a todas las comunidades lingüísticas de Europa.

Debido a los cambios en las condiciones que regulan y facilitan la promoción de las lenguas constitucionales, regionales o estatales minoritarias, tanto a nivel internacional como a nivel nacional y regional, la Red para Promover la Diversidad Lingüística ha renovado y desarrollado un documento con objetivos de política lingüística similares a los de la Hoja de Ruta para la Diversidad Lingüística en Europa.

Con todo esto, por lo tanto, como parte de los proyectos de innovación para fomentar el plurilingüismo, el enfoque AICLE cobra una importancia significativa en el contexto vasco dadas sus particularidades lingüísticas y las necesidades que se requiere cubrir.

3.4.3. AICLE en la CAPV

La implementación de AICLE en la CAPV busca la promoción del multilingüismo en una comunidad bilingüe. Se protege y fomenta el aprendizaje y uso del euskera al tiempo que se potencia la introducción de una lengua extranjera, frecuentemente el inglés, de la forma más eficaz posible. La demanda y el empeño de padres y maestros fueron determinantes para lograr el apoyo gubernamental.

En la primera década del siglo XXI se seguían dos modalidades distintas de AICLE: en una de ellas, el inglés es enseñado por profesores de inglés a través de unidades de contenido relacionadas con áreas curriculares (Ciencias Sociales, Educación Física, Matemáticas, etc.); en la otra modalidad, las asignaturas de contenido (Historia, Ciencias Naturales, Informática, etc.) son impartidas también en inglés por profesores de lengua inglesa. El multilingüismo se ha promovido fuertemente en las aulas donde se utilizan el euskera, el castellano y el inglés para impartir los contenidos de asignaturas no lingüísticas. En ese sentido, AICLE puede entenderse como una forma

de apoyar la situación bilingüe de la CAPV y su lengua minoritaria, a través de la mejora del multilingüismo y el multiculturalismo (Muñoz & Navés, 2007).

En abril de 2001 se crean los llamados Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (*Berritzeguneak*), cuyo cometido era incidir en los Programas de Innovación relacionados con las diferentes etapas educativas. En el año 2009 se materializa una reestructuración con la publicación del Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de estos centros cuyo objetivo es impulsar las asesorías de las distintas etapas que promoverán los distintos programas priorizados por el Departamento de Educación. Asimismo, en virtud del citado Decreto, se crea el *Berritzegune* Central para toda la CAPV que complementará la labor realizada desde los dieciocho Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa zonales.

Los *Berritzegunes* se crean por lo tanto como Servicios de Apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria. Están formados por personal docente de distintos cuerpos y niveles educativos. Se crean con el objetivo de: dinamizar las circunscripciones escolares, innovar y mejorar la intervención educativa, trabajar en torno a la actualización permanente del profesorado y favorecer la respuesta educativa al alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales. Los *Berritzegunes* dependen orgánicamente de la Delegación Territorial de Educación y funcionalmente de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

En este sentido, el Departamento de Innovación Educativa del Gobierno Vasco cuenta con una web denominada *Berritzeguneak Nagusia*¹ (entornos principales de innovación) cuya finalidad es dar a conocer y compartir con los docentes materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas surgidos por iniciativa del Departamento de Renovación Educativa y experimentados en los centros. En la web se recogen diversas propuestas basadas en el enfoque comunicativo, entre las que destacan: materiales para la introducción temprana del inglés, propuestas didácticas para enseñar lengua extranjera a través de contenidos, unidades didácticas integradas

¹ <http://nagusia.berritzeguneak.net/hizkuntzak/>

elaboradas en el marco del programa para el tratamiento integrado de lenguas, secuencias didácticas apropiadas para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística y documentos para la reflexión teórica de los docentes.

Dentro de los materiales didácticos para la enseñanza de idiomas que se comparten y publican en esta web se encuentran los correspondientes a los programas INEBI y BHINEBI.

El INEBI (*Ingelesa Edukien Bitartez*, inglés como medio de instrucción) se define como un programa basado en contenidos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria. En el sitio se proporciona material organizado por nivel en áreas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

El BHINEBI (*Bigarren Hezkuntzan Ingelesa Edukien Bitartez*, inglés como medio de instrucción en Educación Secundaria) es un programa basado en el contenido para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Secundaria. En la web también se proporciona material que cubre contenidos como Geografía, Artes Visuales y Diseño, Filosofía, Religión, Política, Ciencia, Literatura, Historia y Música para ser impartidos con el empleo del inglés como medio de instrucción.

Estos programas han sido elaborados por el Departamento de Renovación Educativa y Experimentación en los Centros del Gobierno Vasco (Gobierno Vasco, Departamento de Renovación Educativa y Experimentación en los Centros, s.f.a, s.f.b). Asimismo, la página web también incluye materiales en formato de texto y unidades didácticas integradas para educación primaria y educación secundaria, elaboradas en el marco del Programa Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL); es decir, la programación consensuada de las lenguas del currículum. Siguiendo la perspectiva del enfoque comunicativo y con el propósito de facilitar la transferencia de los aprendizajes desarrollados en una lengua a las otras lenguas curriculares, el currículum de lenguas en la CAPV defiende y justifica el tratamiento integrado de las lenguas. De esta manera, el profesorado dispone de este material para poder contribuir al desarrollo del Tratamiento Integrado de las Lenguas (Gobierno Vasco, Departamento de Renovación Educativa y Experimentación en los Centros, s.f.c).

En referencia a los modelos lingüísticos establecidos hace más de treinta años por la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera (1982) mencionados en la introducción de la tesis y desarrollados anteriormente en el apartado sobre el contexto

político-lingüístico de la CAPV, Cenoz (2015) describe la educación multilingüe vasca como una realidad compleja inevitablemente ligada al contexto sociopolítico. En la CAPV, donde se puede utilizar el euskera o el castellano como lengua de instrucción, más del 90 % de los estudiantes tienen el euskera como lengua de instrucción a pesar de que el porcentaje de vascohablantes en la región es de aproximadamente el 30%. Todos los estudiantes tienen acceso a estos programas, las escuelas que enseñan a través del euskera (que es una L2 para muchos estudiantes) ofrecen apoyo lingüístico para aquellos alumnos que pertenecen a un entorno socioeconómico diverso (Cenoz 2009).

No obstante, esta situación obliga a la población vasca, y especialmente al Gobierno Vasco, a tener muy en cuenta las orientaciones para potenciar el euskera (considerando su condición de lengua minoritaria), el hecho de que el uso del inglés como lengua global está aumentando, y el crecimiento de la inmigración y la movilidad de la población. Con el tiempo, los modelos bilingües originales se han vuelto ambiguos. Como muestra Cenoz (2015), fruto de esta incertidumbre los diferentes programas de AICLE tienen en cuenta la primera lengua del alumnado y las diferentes combinaciones que se hacen entre castellano, euskera, inglés y francés. De hecho, Cenoz (2013) ya apunta a la necesidad de AICLE y del aprendizaje basado en contenidos de adoptar un enfoque multilingüe para que, además de la integración de contenido y lengua, también tengan cabida las lenguas de los diferentes repertorios multilingües de los alumnos para poder desarrollar así una conciencia tanto lingüística como metalingüística. Es, precisamente, la combinación de todo el repertorio lingüístico de los participantes en la comunicación uno de los ejes principales de esta tesis.

Capítulo 4. Objetivos de la investigación e hipótesis



Capítulo 4. Objetivos de la investigación e hipótesis

El objetivo principal de esta tesis doctoral es determinar cómo influye el discurso multimodal del docente AICLE en las relaciones que establece con los alumnos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula multilingüe AICLE.

Los objetivos específicos son:

- Analizar las funciones comunicativas más frecuentes expresadas por el docente en inglés, euskera y castellano durante los episodios de interacción con los alumnos.
- Identificar los patrones multimodales utilizados por el docente para expresar estas funciones comunicativas.

A continuación, se presentan las hipótesis de las que se parte para el diseño de esos objetivos.

Hipótesis 1: En un contexto multilingüe de enseñanza-aprendizaje AICLE, donde se utilizan dos lenguas además de la lengua extranjera, el docente expresa oralmente funciones comunicativas específicas, tales como dar una explicación, apoyar el aprendizaje del inglés o preguntar, asociadas a cada una de estas lenguas, o a la combinación de estas, que influyen positivamente en la construcción de relaciones entre los participantes.

La identificación de las funciones comunicativas empleadas por los docentes en la interacción con los alumnos y la comprensión de las estructuras comunicativas utilizadas en esta interacción sirve para interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de producción de conocimiento y de creación de significado reproducidos en las aulas. Si bien las funciones comunicativas descritas en esta tesis (dar una explicación, apoyar el aprendizaje del inglés, preguntar, dar retroalimentación correctiva, dar retroalimentación positiva, indicar un procedimiento, tranquilizar, motivar, regañar, fomentar el uso del inglés y enseñar contenido) han sido identificadas en los docentes de nuestro corpus multimodal, existen estudios que explican algunas de ellas y avalan la contribución de su empleo estratégico al bienestar social, emocional y cognitivo del aula influyendo positivamente en la construcción de relaciones entre los participantes (Evnitskaya, 2018; Nikula et al., 2013; Pérez Costa & Pavón Vázquez, 2019).

El empleo de los diferentes modos existentes dentro del repertorio lingüístico de los participantes facilita la expresión de estas funciones comunicativas. El análisis de la asociación de cada lengua o combinación de estas con las distintas funciones comunicativas nos ayuda a entender la creación de las estructuras comunicativas en la interacción que contribuyen a la construcción de relaciones con límites, pero afectuosas y, en definitiva, sólidas que benefician el proceso de enseñanza aprendizaje (Claessens et al., 2017; Roehlkepartain et al., 2017; Roorda, 2017; Sethi & Scales,

2020). Relaciones interpersonales que dan lugar a relaciones de aprendizaje (Tobbell & O'Donnell, 2013).

Así, por ejemplo, Evnitskaya (2018) habla de la secuencia de iniciación-respuesta-retroalimentación/evaluación (IRF/E), describe diferentes tipos de preguntas y el efecto que tienen en los alumnos, explica la importancia de la lengua empleada a diario (BICS) y la académica (CALP) en AICLE, justifica la relevancia del andamiaje ajustado a la interacción, de la retroalimentación correctiva y positiva, del uso de la L1, del translingüismo, y de cómo todos estos aspectos influyen de manera positiva en la creación de relaciones óptimas en el aula, que repercuten positivamente en el aprendizaje. El uso de múltiples estrategias de comunicación en la L1 permite al alumnado conectarse con el contenido y esto es debido a la conexión interpersonal y emocional que se crea y a la posibilidad de acceder a conocimientos a través de la L1 a los que no se puede acceder únicamente a través de la lengua extranjera.

En esta línea, Lin (2019) plantea cómo los enfoques translingüísticos y multimodales sirven para activar los recursos multilingües y trans-semióticos ampliando los repertorios comunicativos de los participantes y desarrollando habilidades académicas. Asimismo, parte de la esencia del translingüismo (o del empleo flexible y creativo de la totalidad del repertorio lingüístico de los actores sociales) es ofrecer un recurso para comprender las prácticas lingüísticas en la educación y para entender también la cognición y el aprendizaje humanos, las relaciones y las estructuras sociales. El sufijo -ing de *translanguaging* (translingüismo) nos hace a su vez centrarnos en la naturaleza efímera, instantánea y fugaz de la comunicación humana, en este caso las actividades en desarrollo en el contexto de interacción que es el aula (García & Wei, 2014). Por ello y porque son varios los autores que apuntan hacia la necesidad de ahondar en el empleo de recursos comunicativos en AICLE (Dalton-Puffer, 2007a, 2007b, 2011; Escobar Urmeneta, 2013; Evnitskaya, 2018; Meyer & Coyle, 2017; Nilkula et al., 2016; Pérez Costa & Pavón Vázquez, 2019), analizamos la contribución del euskera, castellano e inglés a la creación de relaciones en la comunidad del aula AICLE a través de la expresión de diferentes funciones comunicativas (He & Lin, 2018; Wu & Lin, 2019; Yi Lo & Lin, 2019).

Todos los modos comunicativos utilizados por los docentes ya sean lingüísticos o no, se representan para su análisis con una serie de configuraciones modales que van a dar lugar a cadenas multimodales (Norris 2009). Por ejemplo, la combinación del

inglés, el euskera, los gestos de las manos, el movimiento de la cabeza, el paralenguaje y la proxemia interaccional puede constituir una de esas cadenas multimodales, lo que nos lleva al planteamiento de la segunda de las hipótesis.

Hipótesis 2: En el aula multilingüe AICLE, el docente expresa determinadas funciones comunicativas mediante el ensamblaje de diferentes modos comunicativos (lingüísticos y no lingüísticos) constituyendo patrones multimodales que garantizan la efectividad de su desempeño docente.

Existen estudios previos que inciden en el carácter multimodal de la comunicación, de manera que el discurso del docente se crea a partir de la construcción de diferentes cadenas que forman patrones lingüísticos y/o no-lingüísticos que, asimismo, expresan determinadas funciones comunicativas con el fin de transmitir la intención del hablante. La identificación de las cadenas multimodales que se crean a partir del ensamblaje de diversos modos comunicativos y la extracción de aquellas que son más recurrentes fueron estudiadas por Norris (2004) quien a su vez analiza la asociación de estas cadenas recurrentes con las distintas funciones comunicativas para ver si existen determinados patrones multimodales (Norris, 2019, 2020) que de algún modo garantizan el desempeño docente.

La acción y participación en el aula se construye a través de una interacción compleja de múltiples recursos semióticos de diferente naturaleza, a los que los investigadores deben prestar atención para comprender la gama de prácticas de interacción específicas de la disciplina en las aulas AICLE (Evnitskaya & Jakonen, 2017). Los docentes de AICLE, como apuntan Evnitskaya y Jakonen (2017) además de apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus alumnos y ser conscientes de las funciones de las lenguas en sus aulas, también deben reconocer la naturaleza multimodal de la enseñanza-aprendizaje de contenidos específicos, así como las competencias de interacción que estas prácticas requieren.

En este sentido el Análisis de la (Inter)acción Multimodal se puede utilizar para examinar los diversos modos comunicativos empleados por los docentes que enseñan ciencias, incluyendo gestos, expresiones faciales, entonaciones vocales y múltiples lenguas que sirven para expresar esas prácticas discursivas y sus funciones (Wilmes

& Siry, 2021). Finalmente, subrayamos el hecho de que el uso que los docentes hacen de los gestos, sus diferentes movimientos a través del espacio del aula, así como las herramientas y recursos empleados, trabajan complementándose con las lenguas y creando un conjunto multimodal de significados (Lim, 2021). Por lo tanto, tratamos de confirmar esta hipótesis en un contexto muy concreto (aulas multilingües AICLE en educación primaria en la CAPV), en el cual, según nuestro conocimiento, no existe investigación previa.

Capítulo 5. Metodología



Capítulo 5. Metodología

5.1. Introducción

En el capítulo sobre metodología se realiza una descripción del contexto de la investigación en la que se detallan el centro educativo, los participantes y el diseño de la investigación. En el apartado sobre el contexto de la investigación se presentan el entorno sociolingüístico del centro educativo, su proyecto pedagógico y lingüístico y los usos del espacio en el centro educativo. Posteriormente, en el apartado sobre los participantes se describen las características de los docentes y del alumnado. Finalmente, en el apartado sobre el diseño de la investigación se presentan los procedimientos seguidos para la recogida de datos y para su análisis.

5.2. El contexto de la investigación

La investigación tiene lugar en un centro ubicado en la provincia de Gipuzkoa en la CAPV. Resulta interesante mencionar que Gipuzkoa es el territorio con mayor presencia de población vascohablante, ya que según el VI Mapa Sociolingüístico, elaborado en base a los datos sobre el euskera recogidos en la Estadística de Población y Viviendas de 2016 y que analiza la población de la CAPV de 5 o más años (Gobierno Vasco, Departamento de Cultura y Política Lingüística, 2020), el 56,5% de las personas censadas en Gipuzkoa son vascohablantes (380.234). La Viceconsejería de Política Lingüística estableció la existencia de cuatro zonas sociolingüísticas en la CAPV, en función del porcentaje de vascohablantes de la población. Las cuatro zonas se definen en estos términos:

- Primera zona sociolingüística: menos del 20% de la población es vascohablante.
- Segunda zona sociolingüística: entre el 20-50% de la población es vascohablante.
- Tercera zona sociolingüística: entre el 50-80% de la población es vascohablante.
- Cuarta zona sociolingüística: el 80% o más de la población es vascohablante.

El centro en el que se contextualiza la presente investigación se encuentra situado en una ciudad dentro de la segunda zona sociolingüística, en la que entre el 20-50% de la población es vascohablante. Este contexto sociolingüístico es tenido en cuenta en el proyecto pedagógico del centro educativo que, a su vez, es necesario conocer para poder identificar y describir las relaciones que se crean entre los participantes de AICLE de estas pequeñas comunidades educativas multilingües.

Las experiencias educativas específicas analizadas tienen lugar en aulas AICLE del segundo ciclo de educación primaria (cursos 5º y 6º) en un colegio público de Guipúzcoa que sigue el sistema *Amara Berri* (García, 2015; Leonet et al. 2017) creado por Anaut de Gracia (2004) e implementado en varios colegios públicos de toda la CAPV y otras comunidades. La mayoría de los alumnos de este centro pertenece a clases socioeconómicas bajas o medias. El objetivo del Proyecto Pedagógico del sistema *Amara Berri* es el desarrollo armónico y global del alumnado en cuanto a que todos los procesos emocionales y sociales que intervienen en el desarrollo de la

persona también han de ser abordados en el contexto escolar. El alumnado es el fin último del proceso educativo. Algunas de las características de este sistema incluyen la organización del espacio en el aula en cuatro o cinco zonas en las que los alumnos trabajan en grupos y van cambiando de zona cada quince días aproximadamente. Alumnos de diferentes cursos se juntan en el mismo grupo en un aula con la idea de crear un entorno de aprendizaje más enriquecedor y diverso. Este aspecto de unir a alumnado de dos cursos diferentes en una misma aula para el aprendizaje de ciencias a través de la lengua extranjera es propio del sistema *Amara Berri* y promueve la creación de relaciones diferentes en el aula puesto que se originan interacciones entre compañeros de diferentes edades con experiencias ya vividas por algunos y pendientes de vivir por otros. Son experiencias que contribuyen a la construcción de la autoestima, del autoconcepto, de diferentes responsabilidades, amistades, apegos y desapegos. Un total de 21 centros educativos en la CAPV han adoptado este sistema pedagógico. Otras escuelas en Canarias, Cantabria, Cataluña y La Rioja han comenzado a implementar esta metodología y alguna de ellas, con un grado de desarrollo significativo (García, 2017; Gorosmendi Lazcano, 2020).

El proyecto lingüístico para el tratamiento unificado de las lenguas está integrado en el proyecto educativo del sistema *Amara Berri* en el que trabajan tres lenguas: las dos oficiales (euskara y castellano) y el inglés como lengua extranjera. El centro sigue el modelo D descrito anteriormente en el apartado sobre el contexto político-lingüístico de la CAPV. El contexto de aprendizaje de las lenguas se desarrolla a través del enfoque comunicativo. Los centros que siguen el sistema *Amara Berri* organizan las áreas y los espacios en actividades vitales a través de las cuales se desarrollarán los contenidos y objetivos. Asimismo, el tratamiento unificado de las lenguas se encuentra interrelacionado con las competencias básicas, de manera que teniendo en cuenta las dimensiones de la lengua, en el marco de trabajo de cada centro se aborda la clasificación de textos recomendada por la administración educativa (narración, exposición, argumentación), asegurando, en todo caso, la diversidad de textos, y teniendo en cuenta tanto el objeto como el receptor de la comunicación. Para ello se diseñan e implementan diferentes actividades que se trabajan con los alumnos en contextos reales como dramatizaciones, participación en charlas, redacción de cartas, narraciones, realización de pasatiempos, etc.

Para los centros educativos de la red del sistema *Amara Berri* en la CAPV existen ciertos criterios metodológicos que inciden directamente en la adquisición de las lenguas y, en particular, del euskera en los alumnos castellanohablantes, como son: la adopción de una postura vivencialmente positiva del profesorado hacia el euskara; la preparación del profesorado en relación con un análisis-síntesis de la estructura lingüística; la relación afectiva del profesorado con cada alumno, siendo la forma de actuación del profesorado, el tono de voz amable, la relación distendida, la utilización del refuerzo positivo, fundamentales para cualquier aprendizaje; la valoración del docente que sabe observar al alumnado y aprender de este para posibilitar su desarrollo. Esto es extrapolado a AICLE que en el centro donde se contextualiza la tesis es introducido en primer y segundo cursos de educación primaria en la asignatura de Educación Artística impartida en inglés (*Arts and Crafts*), en tercer y cuarto cursos con la asignatura de Ciencias impartida en inglés (*Science*), y en quinto y sexto cursos AICLE tiene cabida en el módulo de Ciencias Naturales sobre el Sistema Solar impartido dentro de la asignatura de Lengua Inglesa. En este sentido, al abordar el apartado 1.5. sobre los principios de AICLE dentro del marco teórico de esta tesis, se describían dos versiones de AICLE: *hard and soft CLIL*. La primera versión, que podría traducirse como AICLE intenso o duro, se referiría a cierta inmersión parcial en la que la mitad del plan de estudios aproximadamente es impartida en la lengua extranjera y la enseñanza está guiada por el contenido, es decir, *hard CLIL* o *content-led approach*. La versión moderada de AICLE, sin embargo, hace alusión a un enfoque de orientación lingüística o *language-led approach*, es decir, se trata de la enseñanza de módulos, unidades didácticas o aspectos de una asignatura del plan de estudios como parte de un curso de lenguas (Cambridge English, 2015). El tipo de AICLE que se presenta en esta tesis corresponde a la segunda versión, el *soft CLIL*, puesto que los tres docentes que pertenecen a la muestra imparten un módulo de Ciencias sobre el Sistema Solar que se incluye en las horas lectivas dedicadas a la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

El aprendizaje basado en la indagación promovido por el sistema *Amara Berri* tiene en cuenta los diferentes usos del espacio en el aula. La forma particular de organizar el espacio del aula constituye otro elemento clave para el empleo de todo el repertorio semiótico de los participantes. Esta organización del espacio permite a su vez analizar los diferentes modos en los que la pequeña comunidad formada en el aula AICLE

aprovecha al máximo ese espacio en beneficio de una convivencia más genuina, que favorece la participación y la colaboración entre los alumnos. La organización del espacio, la agrupación del alumnado en las diferentes clases y el discurso del aula se conjugan de manera innovadora dando lugar a un entorno que se asemeja a la vida real más de lo que lo haría la enseñanza tradicional, lo que contribuye a la formación de relaciones. Algunos de los diferentes escenarios o situaciones comunicativas que se desarrollan en este entorno y en las que se organizan la mayoría de las sesiones son: las rutinas diarias, tales como anotar la fecha, el tiempo atmosférico y la noticia destacada del día, etc., al comienzo de la clase, las explicaciones del docente sobre el contenido a modo de clase magistral, el trabajo en grupos, o las presentaciones finales de los alumnos.

El sistema *Amara Berri* tiene un planteamiento sobre la disposición del aula que determina la manera de organizar el espacio y el uso que los docentes y los alumnos hacen de ese espacio. Los objetivos de este innovador sistema metodológico son promover el desarrollo de las diferentes habilidades de los alumnos, potenciar el crecimiento de todos los implicados en la escuela, respetar el ritmo de trabajo de cada alumno y fomentar actividades tanto individuales como colectivas. El factor metodológico que permite la realización de estos objetivos es, de hecho, la creación de entornos sociales flexibles dentro de la comunidad del aula.

La muestra, como se presenta a continuación, está formada por 3 docentes y sus grupos. El espacio del aula es el mismo para los docentes 1 y 2, mientras que el de la docente 3 es diferente porque se encuentra en otro edificio, si bien la organización es similar. El espacio del aula se divide en cuatro grupos principales de estudiantes reunidos alrededor de dos mesas para cada grupo, entre las cuales los adultos se desplazan libremente para ayudar y dar retroalimentación al alumnado. Hay una pizarra de tiza en una pared y en la pared opuesta hay una pizarra digital que se usa todos los días para escribir las rutinas diarias, jugar juegos interactivos o ver videos relacionados con el Sistema Solar. A un lado de la pizarra digital se encuentra la mesa del docente con un ordenador que es utilizado por este o por los alumnos según la actividad en la que se trabaje.

5.3. Los participantes

A continuación, se describen las características de los participantes en esta tesis. Aunque la investigación se centra en los docentes, el análisis de la interacción de los participantes y de las relaciones que se crean entre estos, fruto de esta interacción, requiere que también presentemos algunas de las características de los alumnos.

5.3.1. Los docentes

Los docentes constituyen la piedra angular de la investigación puesto que lo que se analiza es su discurso multimodal y la influencia de este en la interacción y creación de relaciones entre los participantes. Además de los tres docentes, en algunas sesiones, también colaboran un asistente lingüístico nativo estadounidense y tres docentes de prácticas vascos. El trabajo de estos jóvenes universitarios en el aula agiliza el ritmo de la clase y facilita el andamiaje para todos los alumnos.

En la Tabla 3 se presenta la edad, la educación académica, la competencia lingüística según el MCER y la experiencia docente en educación primaria y AICLE de estos.

En cuanto a la competencia lingüística de los docentes, la L1 del docente 1 es el castellano, de la docente 3 el euskera y la docente 2 considera el euskera y el castellano sus L1. El docente 1, si bien tiene un certificado B2 según el MCER, muestra un mayor dominio de la lengua inglesa de lo que indica este certificado. Además, los tres docentes tienen el EGA (*Euskararen Gaitasun Agiria*), certificado de aptitud del euskera, que corresponde al C1 según el MCER y es obligatorio para la docencia en Educación Básica en la CAPV. Aunque la docente 3 no incluya el castellano como su L1, posee un nivel de hablante fluido. Así, cabe decir que el repertorio lingüístico de los tres docentes se caracteriza por ser bilingües en euskera y castellano, con un dominio de usuario avanzado en lengua inglesa.

En cuanto a la educación académica de los docentes, el docente 1 tiene un curso de adaptación para el ejercicio de la docencia en inglés en educación primaria. Tanto la docente 2 como la 3 tienen la mención en la enseñanza de lengua inglesa y la docente 2, además, tiene un máster en lingüística aplicada para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Tabla 3. Perfil de los docentes

Docentes	Edad	Educación Académica	Competencia lingüística MCER		Experiencia docente en Educación Primaria y AICLE
			Inglés	Euskera	
1	57	<ul style="list-style-type: none"> • Grado en Ciencias Sociales. • Curso de adaptación para ejercer como docente de inglés en Educación Primaria. 	B2	C1	25 años (12 en grupos no-AICLE)
2	31	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Magisterio en Educación Primaria, especializada en la enseñanza de la lengua inglesa. • Máster en lingüística aplicada para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. 	C2	C2	10 años
3	31	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Magisterio en Educación Primaria, especializada en la enseñanza de la lengua inglesa. • Grado en Antropología Social y Cultural. 	C1	C2	5 años (1 año tutora en grupos no-AICLE)

La variable de la edad se introduce como dato para tener en cuenta en relación con la experiencia profesional. Aunque cabe esperar que el docente de mayor edad es el que mayor experiencia como docente tiene, a continuación, se procede a la descripción de la experiencia profesional de los tres docentes. De igual modo, también se describen aspectos de su personalidad puesto que esto puede en cierta medida determinar el grado y modo de interacción con sus alumnos y su influencia en las relaciones personales que se crean en el aula. La metodología seguida por los tres docentes para la enseñanza de inglés como lengua extranjera es una combinación de la instrucción con libro de texto tradicional y el empleo de talleres repartidos por grupos de trabajo siguiendo el sistema *Amara Berri*, utilizando un enfoque comunicativo.

El docente 1 tiene treinta y siete años de experiencia en docencia en educación primaria, de los cuales veinticinco ha sido en aulas AICLE en inglés. Se encuentra en

su último año ejerciendo de maestro antes de su jubilación y, como apunta en el Grupo Focal realizado con los tres docentes y que explicamos en el Capítulo quinto:

"Atzera begira hasten naizenean une onak eta txarrak ikusten ditut, baina gehienak oso aberasgarriak" [Cuando pienso en el pasado veo momentos buenos y malos, pero la mayoría muy enriquecedores]

El docente 1 muestra un compromiso con la educación pública porque cree que todos los alumnos merecen las mismas oportunidades:

"irakaskuntza publikoarekin konprometzua dudala uste dut, ikasle guztiek aukera berdinak merezi baitituzte" [creo que me debo a la enseñanza pública porque todos los alumnos merecen las mismas oportunidades]

Por lo que a la personalidad del docente 1 respecta, se considera callado, sin embargo, le da mucha importancia al hecho de ayudar al alumno en el aula:

"Isila izateko joera dudan arren, klaseetan ikasleari laguntzeari oso garrantzi handia ematen diot. Beraz, asko mugitzen naiz inguruan laguntza eskaintzen eta ez hainbeste gela osoari neuk hitz egiten" [Aunque tiendo a ser callado, le doy suma importancia al ayudar al alumnado en clase. Por lo tanto, me muevo mucho por el aula ofreciendo ayuda y no tanto dirigiéndome al alumnado en su totalidad]

La docente 2 lleva diez años como docente de educación primaria, si bien previamente había trabajado durante un año en Estados Unidos como auxiliar de conversación. Su experiencia en AICLE es de diez años. Esta docente se define con una personalidad abierta, con sentido del humor y a quien le gusta mostrar cercanía y cariño al alumnado:

"Nahiko irekia esango nuke eta humorea ere gustatzen zait eta ez dakit ba horrez gain zer esan egia esan... eta ikaslearekin gertutasuna bilatzea gustatzen zait, goxotasuna, beraiek lasai eta seguru sentitzea gustatzen zait..." [Diría que soy bastante abierta y también me gusta el sentido del humor y, en realidad, aparte de eso no sé qué más decir... me gusta buscar la cercanía con los alumnos, el confort, me gusta que ellos se sientan tranquilos y seguros...].

En el caso de la docente 3, tiene seis años como docente en educación primaria, si bien tiene 5 años de experiencia previa en enseñanza informal como entrenadora, monitora de grupos de tiempo libre (varios veranos) e impartió clases extraescolares de inglés en edades tempranas. Aunque la docente 3 el primer año en Educación Pirmaria se centró en la tutoría, el resto de se ha dedicado a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de educación primaria impartiendo también AICLE. Esta docente se considera sociable, con talante y sentido del humor, y no demasiado estricta incluso con sus alumnos.

"...naiz, eh, irekia, uste dut ezezagunekin eta dena, oso hiztuna eta gustatzen zait ba jendea animatzea eta horrela, esan nahi dut, aber, tontakeriak egin behar badira, prest nago egiteko ba denak ondo sentitzeko eta horrela. Eta, bai ba nahiko soziablea naiz. Gero, eh, baita ere ba humore oso txarra ere eduki dezaket eta bai, asko haserretzen naiz ere bai. Nik uste dut eh pixkat aber aber eh, zorrotza naizela gauza minimotan baina bueno hortik gora gero ja ez dut uste oso oso estua naizenik inorrekin eta ikasleekin gutxiago..." [...soy, eh, abierta, creo que incluso con desconocidos, muy habladora y me gusta animar a la gente, quiero decir, a ver, si tengo que hacer tonterías para que todos se sientan bien, pues estoy dispuesta. Y sí, soy bastante sociable. Después, eh, también puedo tener muy mal humor y sí, también me enfado mucho. Creo que eh algo a ver a ver eh, en algunos mínimos soy estricta, pero de ahí en adelante no creo que sea demasiado severa con nadie y con los alumnos mucho menos...]

En resumen, los tres docentes pueden considerarse bilingües en las dos lenguas oficiales de la CAPV y tienen un nivel alto en la lengua inglesa. Todos tienen experiencia en docencia AICLE en educación primaria, si bien hay diferencias notables entre ellos en este sentido. Pese a que se encuentran en momentos diferentes de su carrera profesional (el docente 1 está cerca de su jubilación y las docentes 2 y 3 tienen 10 y 5 años de experiencia), el entusiasmo por AICLE y la creencia en los diferentes tipos de andamiaje y el fomento de la interacción son características comunes a los tres docentes que, a su vez, buscan promover en sus alumnos la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

5.3.2. Los alumnos

Los grupos participantes en nuestra investigación están formados por alumnado de 5º y 6º de primaria que comparten la misma aula, aspecto propio del sistema *Amara Berri*, como ya hemos comentado. En cada clase se trabaja por equipos y estos se mantienen durante el período en el que se implementa el módulo del Sistema Solar, que es el que ha sido objeto de nuestro estudio. En la Tabla 4 se muestra el número de alumnos por grupo y por docente.

Tabla 4. Alumnado por grupo y docente

Docente	Grupo	Curso			Nº niñas			Nº niños		
		5º	6º	Total	5º	6º	Total	5º	6º	Total
1	1	11	12	21	3	3	6	7	8	15
	2	12	13	25	5	5	10	7	8	15
Total				46			16			30
2	3	13	11	25	7	4	10	6	8	14
	4	11	12	23	4	4	9	6	8	14
Total				48			19			28
3	5	11	12	23	3	6	9	8	6	14
	6	10	12	22	4	7	11	6	5	11
Total				45			20			25

Como se observa en la Tabla 4, cada docente trabaja con dos grupos de entre 21 y 25 alumnos los cuales pertenecen de forma bastante equitativa a 5º y 6º curso; con lo cual cada alumno tiene entre 45 y 48 alumnos. Se observa que el número de niños mayor que el de niñas en los tres docentes, siendo casi el doble en los grupos del docente 1 y ligeramente superior en los de la docente 3. Por otro lado, cabe señalar que esta docente tiene 3 alumnos con dislexia y 1 con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Sin embargo, no ha sido necesaria una modificación o adaptación del currículo para estos alumnos.

Es importante tener en cuenta el uso que hacen los alumnos de las tres lenguas, ya que esto puede influir, en mayor o menor medida, en las lenguas empleadas por los docentes al interactuar con ellos. La información sobre el tratamiento lingüístico por parte de los alumnos se extrae de las respuestas dadas por los tres docentes a un

formulario creado para este fin en Google. Los tres docentes responden a dos preguntas por cada uno de sus alumnos, en relación con la percepción que tienen sobre el uso de las lenguas en dos situaciones comunicativas distintas, cuando interactúan con ellos y cuando lo hacen con sus compañeros (Tabla 5):

- ¿Qué lengua hablan los alumnos en la interacción con el docente en el aula?
- ¿Qué lengua hablan los alumnos en la interacción con sus compañeros en el aula?

Tabla 5. Percepción de los docentes del uso de las lenguas por los alumnos (%)

	Lengua de interacción de los alumnos con...							
	el docente				sus compañeros			
	1	2	3	Total	1	2	3	Total
Euskera	58,7	27,1	55,6	46,8	87	8,3	0	31,7
Castellano	2,2	2,1	15,6	6,5	13	33,3	100	48,2
Inglés	39,1	25	2,3	22,3	0	0	0	0
Euskera y Castellano	0	45,8	26,6	24,5	0	58,3	0	20,1

Como muestra la Tabla 5, los docentes 1 y 3 perciben que los alumnos se dirigen a ellos en más de un 50% en euskera. Las docentes 2 y 3 indican que algunos utilizan el euskera y el castellano indistintamente, y en el caso de la docente 2 esta situación es percibida por casi el 50% de su alumnado. Por otra parte, el uso del inglés es significativo en los grupos de los docentes 1 y 2, siendo mayoritario en la interacción con el docente 1, probablemente debido a que el nivel de exigencia de estos en el fomento del uso de esta lengua es mayor. En este sentido, la docente 3, como apunta en el grupo focal, no es demasiado exigente y es probable que esto sea uno de los motivos por los que no se esfuerzan en utilizar el inglés en sus clases. Los alumnos son bilingües en euskera y castellano, saben que el euskera es la lengua vehicular del centro y en la que, por norma, deben dirigirse a los docentes, salvo en estas clases.

En cuanto a la lengua que predomina cuando los alumnos interactúan entre sí, los docentes perciben que son el castellano y el euskera, siendo mayoritariamente predominante el euskera en el caso del docente 1 y el castellano en el caso de la

docente 3, quien la señala como la única lengua utilizada. En cuanto a la prevalencia del euskera en la interacción entre los alumnos del docente 1 es probablemente debida a que sus alumnos en particular tienen asumido que es la lengua vehicular y solo se esfuerzan en utilizar el inglés cuando interactúan con él. La docente 2 también percibe el predominio del castellano, aunque considera que más de la mitad de sus alumnos emplean indistintamente el euskera y el castellano también cuando interactúan entre ellos. Pese a que se encuentran en la asignatura de Lengua Inglesa, trabajando un módulo de ciencias a través de esta lengua extranjera y promoviendo la interacción y la participación en la mayor medida posible a través del empleo de todo tipo de recursos, los docentes perciben que no utilizan el inglés cuando interactúan entre ellos. En relación con el empleo de las lenguas fuera del centro escolar no se ha podido determinar, sin embargo, en muchos casos posiblemente se asemeje al uso que han percibido los docentes en su interacción con los compañeros.

5.4. Diseño de la investigación

Para llevar a cabo la investigación se compiló un corpus multimodal de las clases AICLE impartidas por los tres docentes, y se realizó un grupo focal con estos. Del corpus de las clases se creó un subcorpus con los episodios de interacción multilingües (en los que se utiliza más de una lengua), el cual constituye la muestra del análisis para el estudio de las relaciones interpersonales y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el grupo focal permitió llevar a cabo una triangulación de los resultados obtenidos en el análisis de los episodios de interacción, así como un mejor conocimiento de los docentes, cuyo discurso multimodal es el foco del estudio.

A continuación, se presentan los procedimientos seguidos para la recogida y el análisis de los datos.

5.4.1. Procedimiento seguido para la recogida de datos

La compilación del corpus multimodal se realizó mediante las grabaciones de las clases impartidas por los tres docentes en las que se implementa una versión moderada de AICLE, en particular un módulo sobre el Sistema Solar implementado en la

asignatura de Lengua Inglesa y no en la asignatura de contenido de Ciencias Sociales. Las grabaciones se realizaron entre enero y abril de 2019.

Es importante destacar que seguir una clase con contenidos de Ciencias en una lengua extranjera supone un reto añadido para los alumnos (Grandinetti et al., 2013). Asimismo, el aprendizaje de conceptos abstractos y de vocabulario académico en inglés simultáneamente también implica un desafío (Lo et al., 2020). En este sentido, el diseño del módulo de AICLE sobre el Sistema Solar se caracteriza por la combinación de actividades, juegos en línea, utilización de material manipulativo, dinámicas grupales, organizadores gráficos, crucigramas, visualización de vídeos, canciones, tareas cooperativas, elaboración y presentación de diapositivas, etc. Este módulo consta de seis sesiones, de aproximadamente 55 minutos cada una, cuyos contenidos se muestran en el Anexo I.

Durante las últimas dos o tres sesiones, los alumnos disponen de tiempo para preparar, en grupos de tres, una presentación sobre un planeta asignado por consenso entre los diferentes grupos y el docente y que, posteriormente, en el *Show Day* en la última sesión del módulo, tendrán que presentar a sus compañeros empleando la Pizarra Digital Interactiva (PDI). De ahí que, dependiendo del tiempo que necesiten para la preparación de la presentación, exista cierta flexibilidad en el número total de sesiones del módulo si bien el módulo, como se ha indicado, está diseñado para seis sesiones.

Para esta investigación se grabaron tres sesiones por grupo y docente, la del principio, mitad y final del módulo, es decir, un total de 18 sesiones, aproximadamente 16 horas de grabaciones de audio y vídeo.

En la Tabla 6 se presenta la duración de cada sesión, así como los grupos y participantes, dado que en algunas sesiones además del docente también está presente en clase un asistente lingüístico y/o un docente en prácticas (hay 3 docentes en práctica que han sido identificados como 1, 2 o 3).

Tabla 6. Duración de las sesiones y participantes

Docente	Grupo	Clases	Duración (min:seg)	Asistente lingüístico	Docente en prácticas
1	1	1	53:32	-	1
		2	56:58	x	1
		3	51:41	-	-
	2	4	56:56	x	1
		5	50:00	x	2
		6	57:09	x	1
Total			325:36		
2	3	1	50:01	-	1
		2	50:02	x	-
		3	57:26	x	1
	4	4	57:19	x	1
		5	55:42	x	1
		6	54:43	x	1
Total			324:33		
3	5	1	52:40	-	-
		2	55:42	-	-
		3	56:34	-	-
	6	4	53:17	-	3
		5	56:17	-	-
		6	61:06	-	3
Total			334:56		

Los instrumentos de recogida de datos utilizados son una videocámara GoPro7 y una grabadora de audio con micrófono externo. Para las grabaciones de vídeo, se coloca la cámara de manera fija en la pared enfocando a toda al aula para obtener un plano completo de la misma. Esto se hace de la forma menos invasiva posible para evitar distracciones que puedan interferir en el ritmo de la clase. Del mismo modo, la grabadora de audio es colocada en el docente y el cableado del micrófono es discretamente escondido por debajo de la ropa y sujetado en la solapa. Esto asegura garantizar la calidad del registro del audio. La figura del investigador y la tecnología utilizada son cuidadosamente manejados para evitar la menor obstrucción en el desarrollo de las sesiones. Por este motivo, la investigadora permanece en un aula contigua durante las grabaciones, supervisándolas desde su teléfono móvil.

Para la realización de las grabaciones se redacta un consentimiento informado, en el que se explica el objetivo de la investigación y se solicita permiso para su realización

a los docentes y asistentes lingüísticos y/o docentes en prácticas que se encuentran presentes en algunas sesiones, a la jefa de estudios (Anexo II) y a las familias o tutores legales (Anexo III). Este consentimiento informado fue firmado por todos los participantes de la investigación.

Por otra parte, como se ha mencionado al describir a los docentes y con el objetivo de triangulación propio de los métodos mixtos de investigación, en el que el análisis de un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas enriquece el estudio y reduce un posible sesgo derivado de una única interpretación (Riazi & Candlin, 2014), se elabora y realiza una entrevista, a modo de grupo focal con los tres docentes. El grupo focal es una técnica cualitativa de estudio de las opiniones o actitudes de un público, utilizada en Ciencias Sociales y en estudios comerciales (Liamputtong, 2011). Para investigadores de lingüística aplicada interesados en examinar la interacción grupal, es esta interacción la que distingue el grupo focal de la entrevista cualitativa; en los grupos focales, el énfasis está en el grupo, no en el individuo (Gallaway, 2020). En las sesiones de grupo tradicionales se elabora un guion de desarrollo el cual sirve para iniciar y cerrar la discusión (Gutiérrez, 2011). Habitualmente, las sesiones las conforman entre 3 y 12 participantes, teniendo una duración de entre 1 y 2 horas. El entorno en el que se realiza el grupo focal no debe ser amenazante para fomentar una discusión enriquecedora. Por ello, el grupo focal generalmente se lleva a cabo en entornos presenciales. Sin embargo, con el desarrollo tecnológico los encuentros virtuales se han vuelto más comunes (Gallaway, 2020) realizándose a través de Skype y medios similares.

Además de reunir a los participantes, es necesario planear cómo será llevada a cabo la conversación, para lo que se aconseja explicar a los docentes cuál será la visión general del tema, así como las reglas básicas del grupo. Para garantizar la efectividad de la entrevista grupal, se empieza con una pregunta general la cual va seguida o otras cada vez más específicas. También es aconsejable que las preguntas sean abiertas, puesto que es más interesante explorar las distintas opiniones de los participantes del grupo focal que se obtienen precisamente mediante la realización de este tipo de preguntas (Juan & Roussos, 2010).

El guión utilizado en el grupo focal se elabora, por lo tanto, con preguntas abiertas y es validado por dos expertos, uno especializado en metodología AICLE y otro en

comunicación multimodal en el contexto educativo. Las preguntas incluidas en el guión son las siguientes:

1. ¿Cómo describiríais el tipo de relaciones que se crean entre el docente y los alumnos y entre los alumnos durante las interacciones que tienen lugar en el módulo AICLE sobre el Sistema Solar en tus clases en primaria?
2. ¿Creéis que este tipo de relaciones favorecen o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?
3. ¿El tipo de relación que se crea entre docente y alumno varía cuando se trata de un alumno con necesidades educativas especiales?
4. El inglés es la lengua que más utilizáis los docentes en este módulo AICLE, ¿creéis que es necesario que tanto docentes como alumnos utilicéis las otras dos lenguas oficiales, el euskera y el castellano para la enseñanza de contenidos?
5. ¿En qué momentos situaciones y con qué objetivo utilizáis cada una de las estas lenguas en el aula? ¿Podrías asociar cada una de las lenguas con una función determinada? ¿Las utilizáis de manera consciente?
6. ¿Creéis que el empleo del euskera y del castellano influye en el tipo de relaciones que se crean en el aula? ¿Y el inglés?
7. ¿Además de las lenguas qué otro tipo de recursos utilizáis cuando interactuáis con vuestros alumnos durante estas clases AICLE? (Darles ejemplos de estos recursos).
8. ¿Creéis que el uso de este tipo de recursos no lingüísticos influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las clases AICLE?
9. ¿Creéis que el uso de estos recursos no lingüísticos influye en el tipo de relaciones que se crean en el aula?

Se anima a los docentes a comunicar sus percepciones y sus impresiones con respecto al uso del repertorio lingüístico y semiótico en las aulas (Cenoz & Gorter, 2013; Lin, 2019). La realización de este grupo focal nos ayuda a conocer la interpretación de los docentes sobre el uso de las diferentes lenguas y sus funciones, la relevancia del discurso multimodal para la creación de relaciones y la efectividad comunicativa y docente. Sus respuestas y discusión también nos ayudan a dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

El grupo focal se realiza en línea a través de la plataforma Zoom y es grabado para facilitar una recogida de datos de la forma más precisa posible. La lengua utilizada durante la discusión es el euskera por tratarse de la lengua vehicular del centro y en la habitualmente se comunican los docentes entre ellos. La información obtenida en el grupo focal es analizada en comparación con los resultados obtenidos en la primera parte de la investigación con el Análisis de la (Inter)acción Multimodal.

5.4.2. Procedimiento seguido para el análisis de datos

Una vez recopilado el corpus multimodal de clases AICLE, se procede a construir el subcorpus de episodios de interacción multilingüe y multimodal. Para ello se utiliza el programa ELAN², con el que también se lleva a cabo el análisis multimodal del discurso del docente durante estos episodios.

ELAN (EUDICO Linguistic Annotator) es una herramienta que permite crear, editar, visualizar y buscar anotaciones en determinados archivos de audio y vídeo. Este programa fue desarrollado en el Instituto Max Planck para Psicolingüística, Nijmegen, Países Bajos, para ofrecer una base tecnológica sólida para la anotación y explotación de grabaciones multimedia. El diseño de ELAN permite el análisis de idiomas, lenguaje de signos y gestos y puede ser empleado en el análisis de corpus multimedia con fines de anotación, análisis y documentación. El número de anotaciones textuales a grabaciones de audio y/o vídeo que se pueden crear es ilimitado. Una anotación puede ser una oración, palabra o glosa, un comentario, traducción o descripción de cualquier característica observada en los audios y/o vídeos. Para llevar a cabo el análisis se crean las denominadas *tiers* o líneas para incluir las anotaciones de un aspecto determinado. Estas capas pueden interconectarse jerárquicamente.

El primer nivel de anotación que se realizó en las grabaciones de vídeo y audio de las clases en ELAN fue los episodios de interacción multimodal multilingües, constituyendo con esto la muestra para el análisis del discurso multimodal del docente durante la interacción.

² ELAN (Version 6.2) [Computer software]. (2021). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

Un episodio de interacción multilingüe es definido como un fragmento de discurso donde docente y alumno(s) interactúan siguiendo el patrón común de interacción en el aula: iniciación-respuesta-retroalimentación/evaluación (Sinclair & Coulthard, 1975). Durante estos episodios se llevan a cabo prácticas que conducen a la enseñanza y el aprendizaje del contenido y la lengua extranjera de manera integrada, comenzando con la expresión de una función discursiva, pudiendo albergar diferentes funciones discursivas, y finalizando con la misma u otra función discursiva que dé por concluida la interacción. Asimismo, los episodios de interacción multilingües se construyen con la expresión de los diferentes modos comunicativos y se caracterizan por el uso de al menos dos lenguas por parte del docente. El motivo de la selección de los extractos en función del uso que hace el docente de todo el repertorio lingüístico responde a la necesidad de estudiar la importancia de la existencia de las lenguas oficiales (castellano y euskera) y la lengua extranjera (inglés) en el contexto vasco. Desde la perspectiva utilizada para su estudio, el Análisis de la (Inter)acción Multimodal, el episodio de interacción lo forma una acción mediada de nivel superior que muestra cierta complejidad en la comunicación.

El análisis se lleva a cabo en un total de 159 episodios interacción multimodal multilingües desarrollados en alrededor de 1 hora y 46 minutos. En la Tabla 7 se presentan la frecuencia y la duración de estos episodios.

Tabla 7. Episodios de interacción multilingües

Docente	Frecuencia		Duración	
	n	%	(min:seg)	% de interacción multilingüe
1	36	22,6	15:50	14,6
2	25	15,7	30:16	28,5
3	98	61,6	60:21	56,9
Total	159		106:27	

La importancia de considerar ambas variables, frecuencia y duración nos permite identificar si existe una correspondencia directa entre ambas. Un análisis centrado únicamente en frecuencias no sería suficiente para revelar la complejidad de la interacción multilingüe en las sesiones, puesto que frecuencia y duración no se dan de manera directamente proporcional. Es decir, el hecho de que la frecuencia de los

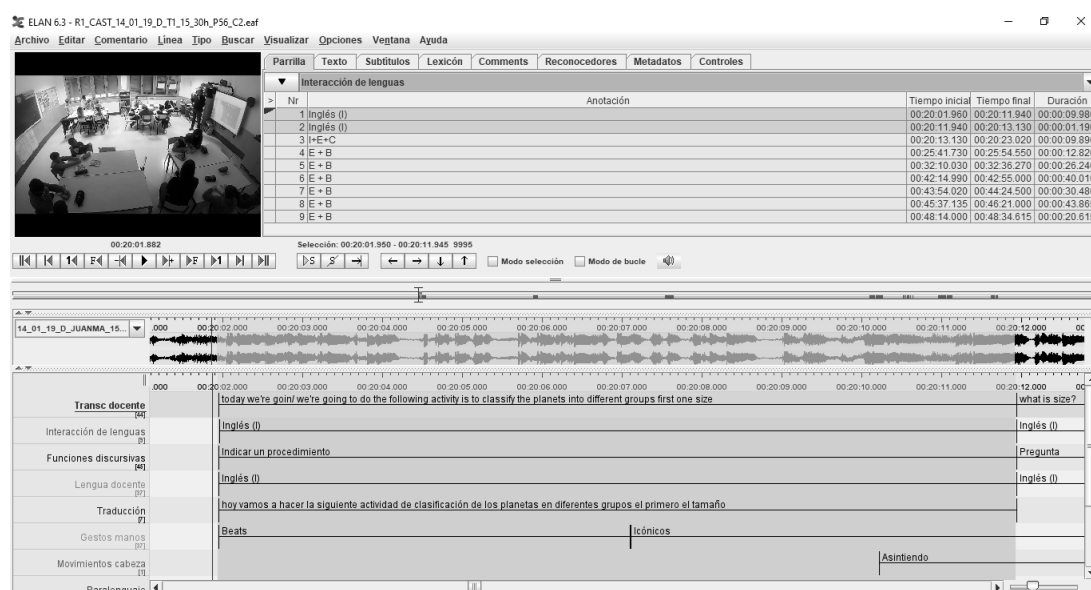
episodios de interacción multilingües en las sesiones sea alta no implica necesariamente que el tiempo invertido en esas interacciones sea también alto y viceversa (Querol-Julián, 2021b).

Como se observa en la tabla, la frecuencia de los episodios de interacción multilingüe en los tres docentes es diferente. La docente con mayor número de episodios es la docente 3 (alrededor del 62% de los episodios de la muestra), seguida del docente 1 (alrededor del 23%) y finalmente la docente 2 (alrededor del 16%). En relación con la duración de la interacción multilingüe en la muestra, el tiempo que cada docente invierte en estos episodios en sus sesiones también es diferente. En los grupos de la docente 3, los episodios de interacción multilingüe ocupan alrededor del 57% del tiempo total de sus clases, estando esto en línea con el mayor porcentaje de episodios que presenta esta docente (aproximadamente una hora). Sin embargo, esta relación no se observa en los otros dos docentes, ya que la docente 2, en un tiempo de interacción multilingüe mayor que el del docente 1 (alrededor de media hora y un cuarto de hora respectivamente), muestra menos episodios interacción multilingüe. En la sección 6.2.1. se presenta en detalle, y se discute, la distribución de la frecuencia y la duración de los episodios en cada grupo y clase. La docente 3 dedica aproximadamente una hora a los 98 episodios, la docente 2 media hora a los 25 episodios y el docente 1 un cuarto de hora a los 36 episodios.

Tras este primer nivel de anotación, que permite la conformación del corpus para el análisis, se crean 12 *tiers* o líneas de anotación para identificar: a) aspectos relacionados con la comunicación lingüística (las lenguas utilizadas por los participantes al interactuar oralmente, su transcripción literal y traducción al castellano cuando utilizan el inglés y euskera, y el uso de más de una lengua durante el episodio de interacción), b) los modos comunicativos no lingüísticos introducidos en el apartado 2.3.3 (gestos de la manos, movimientos de cabeza, paralenguaje, y proxémica), c) las funciones discursivas expresadas por el docente, y d) el registro. Esto nos permitirá explicar por qué los docentes utilizan un modo u otro o una combinación de estos, formando cadenas multimodales de acciones mediadas, ya que el programa permite hacer anotaciones múltiples en un mismo espacio de tiempo.

La Figura 2 muestra una captura de pantalla con la interfaz de ELAN que ilustra el comienzo de un episodio de interacción.

Figura 2. Captura de ELAN con anotaciones

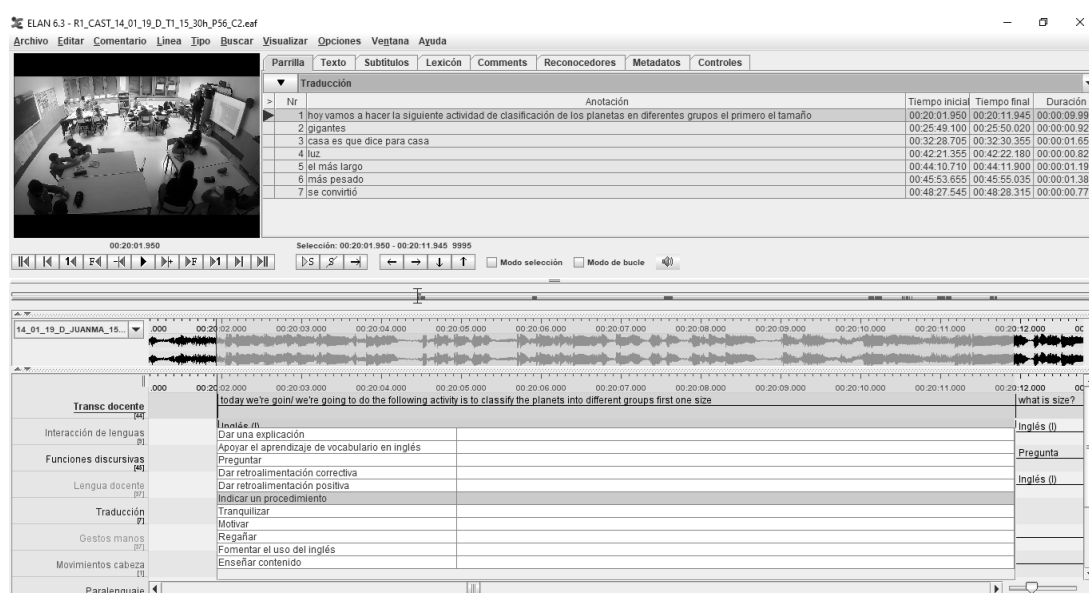


Las líneas anotación, y que algunas de ellas aparecen en el margen inferior izquierdo de la imagen, son las siguientes:

- Lengua-docente: la(s) lengua(s) que utiliza el docente, euskera (E), inglés (I), y castellano (C).
- Lengua-alumno(s): las lenguas que utiliza el alumno, euskera, inglés, y castellano.
- Interacción de lenguas: la interacción en más de una lengua durante la expresión de cada función discursiva del docente en los episodios de interacción multilingüe; por ejemplo, la anotación I+E significa que se utiliza el inglés y el euskera; I+C el inglés y el castellano; o I+E+C el inglés, el euskera y el castellano.
- Transc docente: transcripción literal del discurso del docente.
- Transc alumno(s): transcripción literal del discurso de los alumnos.
- Traducción: traducción al castellano del discurso de los docentes y de los alumnos en euskera e inglés.
- Funciones discursivas: la función discursiva utilizada por el docente, es decir, la intención comunicativa del docente, con qué objetivo utiliza el docente un modo comunicativo concreto o el ensamblaje de varios modos comunicativos.

El análisis de las funciones discursivas sigue un enfoque basado en el corpus o *corpus driven approach*; es decir, el estudio se centra en identificar las diferentes funciones utilizadas por los tres docentes en lugar de centrarse en unas funciones predeterminadas. En este sentido, según se identificaron las funciones discursivas, se incorporaron al programa en un listado en el ELAN, utilizado en la anotación de los diferentes fragmentos. La Figura 3 muestra una captura de pantalla de la interfaz de ELAN que ilustra la lista de funciones discursivas identificadas en los distintos episodios de interacción.

Figura 3. Captura de ELAN con el listado de las funciones discursivas



A continuación, se presenta una breve descripción de las funciones discursivas analizadas en el estudio:

- Dar una explicación: esta función se refiere a las explicaciones que da el docente sobre algún aspecto que genera dificultad en el alumnado, que puede tener que ver o no con la enseñanza de contenido, que surge durante la interacción del aula con el fin de de presentarlo de manera más comprensible. En contextos ricos en contenido, Escobar Urmeneta y Evnitskaya (2013) sugieren que es necesaria la formación del docente AICLE con respecto a la necesidad de interpretar y responder adecuadamente a las contribuciones de los alumnos y fomentar de esa manera su desarrollo lingüístico y cognitivo. Para ello, el andamiaje del

docente en un momento determinado es indispensable para guiar las acciones y el aprendizaje del alumano. La experiencia y participación de este en diversas interacciones de carácter auténtico y significativo irá determinando su autonomía de manera progresiva. Es importante subrayar que, si bien en el análisis cualitativo de los ejemplos que se incluyen a continuación se estudia en más detalle los diferentes tipos de explicaciones, el análisis cuantitativo considera la función de dar una explicación de forma general, sin diferenciar entre los distintos tipos de explicaciones o el objetivo que tiene cada explicación.

- Preguntar: esta función discursiva se refiere a cualquier tipo de cuestión planteada por el docente, ya sea para que los alumnos respondan lo que saben sobre la materia relacionada sobre el Sistema Solar, sobre la lengua inglesa o aspectos metalingüísticos relacionados con su contexto lingüístico. Estas pueden ser también preguntas de confirmación de que lo explicado/corregido ha sido entendido o preguntas relacionadas con el devenir diario del aula (*what's the weather like today?*, ¿qué tiempo hace hoy?; *any news today?*, ¿alguna noticia hoy?; *who's turn is it?*, ¿a quién le toca?; *zer gertatu da?*, ¿qué ha ocurrido?). El tipo de preguntas planteadas pueden ser abiertas (referencial questions) o cerradas (display questions). En AICLE, las preguntas cerradas se utilizan normalmente para estructurar el discurso o la interacción en el aula orientada al contenido, y las preguntas abiertas son cruciales para obtener respuestas extensas de los estudiantes (Valverde Caravaca, 2019). La función principal de las preguntas en el aula es impulsar la conversación, introducir nuevos temas y, en general, dirigir el enfoque de los participantes (Dalton-Puffer, 2007). Al igual que en la función de dar una explicación, en el análisis de los ejemplos que ilustran los episodios de interacción se estudian en más detalle los diferentes tipos de preguntas, no obstante, el análisis cuantitativo considera de forma general la función discursiva de preguntar y no se contemplan los diferentes tipos de preguntas o el objetivo que tiene cada pregunta.

- Indicar un procedimiento: con esta función el docente indica al alumnado la manera de proceder, las instrucciones o los pasos que deberá seguir en la realización de una actividad, tarea o en otras situaciones que ocurren en el aula.
- Apoyar el aprendizaje del inglés: esta función en algunas ocasiones se relaciona con la traducción que hace el docente al euskera y al castellano de una palabra en inglés como andamiaje para la comprensión de su significado. Puede tratarse tanto de vocabulario relacionado con las destrezas comunicativas básicas (BICS) como con el lenguaje académico (CALP) (Cummins, 2008). Esta función discursiva vendría a apoyar las necesidades lingüísticas descritas en el Tríptico de la Lengua de AICLE (Coyle et al., 2010) para conectar los objetivos lingüísticos y los de contenido: la lengua "del", "para" y "a través" del aprendizaje. Igualmente, esta función se utiliza para apoyar el aprendizaje de otros aspectos de la lengua inglesa como expresiones, estructuras gramaticales, etc.
- Regañar: esta función se da cuando el docente reprende a sus alumnos y da muestras de enfado con palabras y gestos ante actitudes incorrectas o poco apropiadas de este.
- Dar retroalimentación positiva: con esta función el docente explícitamente indica a sus alumnos que ha logrado su objetivo, ha superado con éxito una tarea, se ha comunicado correctamente, etc. Las palabras utilizadas pueden ser del tipo: *right, ok, good* (bien), *very good* (muy bien), *excellent* (excelente), *ondo* (bien), *oso ondo* (muy bien), etc.; también pueden servir como retroalimentación positiva algunas interjecciones y otros recursos semióticos no lingüísticos como los movimientos de la cabeza (asintiendo), gestos de las manos, o expresiones faciales (las cuales están fuera del alcance de esta investigación). Esta función discursiva se complementa con la de motivar al alumno dado que al dar retroalimentación positiva el docente consigue motivar/estimular a sus alumnos y despierta su interés por lo que hace. Asimismo, la retroalimentación positiva, además de motivar, en algunos casos y dependiendo de las situaciones y el contexto

también puede conseguir tranquilizar al alumnado. A través de la retroalimentación positiva el docente contribuye a fortalecer el autoconcepto de los alumnos y a ofrecerle apoyo emocional (Evnitskaya, 2018).

- Dar retroalimentación correctiva: esta función la entendemos como la respuesta del docente cuando percibe que sus alumnos han realizado una tarea, han entendido algún concepto o se han comunicado de forma incorrecta, con el fin de que se den cuenta de esto y corregirles. Existen diferentes tipos de retroalimentación correctiva: la corrección explícita en la que el docente proporciona la forma correcta e indica claramente que lo que ha dicho el alumno es incorrecto, la reformulación de todo o parte de lo que ha dicho el alumno sin hacer explícito que haya cometido una incorrección, la reformulación por parte de los alumnos incitados por el docente, la propuesta de pistas metalingüísticas proporcionadas por el docente, la solicitud de aclaración por parte del docente y la repetición del error intensificando la entonación en el mismo (Lyster, 2007; Lyster & Ranta, 1997). Según Llinares y Lyster (2014) la reformulación encaja con los principios de AICLE puesto que mantiene el flujo de la comunicación, hace que los alumnos sigan manteniendo su atención en el contenido y les permite participar en interacciones en las que se ponen en práctica las habilidades lingüísticas.
- Motivar: con esta función el docente trata de influir en el ánimo de los alumnos para que se sientan estimulados y despierten su interés por lo que están haciendo en el aula AICLE. Generalmente ocurre cuando una tarea aparentemente implica cierta dificultad, ante un reto o una situación complicada que han de resolver.
- Tranquilizar: con esta función el docente trata de conseguir el sosiego de los alumnos haciendo que se calmen en situaciones concretas donde estos están alterados o incluso con ciertos comportamientos disruptivos en el aula.

- Enseñar contenido: mediante esta función el docente expone cualquier aspecto relacionado estrictamente con el contenido de la materia, es decir, con el Sistema Solar en nuestro caso. La función de enseñar contenido puede darse, por ejemplo, a través de explicaciones, pero no se da en respuesta de ninguna duda o cuestión planteada por los alumnos como ocurre en la función de dar una explicación.
- Fomentar el uso del inglés: con esta función el docente solicita que se emplee la lengua extranjera, inglés, para comunicarse.

En la descripción anterior de las funciones discursivas en algunos casos no se han mencionado los modos comunicativos no lingüísticos que pueden emplear los docentes para la expresión de algunas funciones discursivas. No obstante, en muchos casos estos están presentes y se han anotado tal y como se indica a continuación.

- Gestos de las manos: se han anotado los gestos que realiza el docente siguiendo la clasificación propuesta por McNeill (1992):
 - Deícticos, por ejemplo, cuando el docente señala un objeto o la ubicación de algo con el dedo índice o con cualquier objeto como un bolígrafo o lápiz o artefactos manipulados como el puntero en la PDI.
 - Icónicos, por ejemplo, cuando el docente indica la magnitud de un planeta, grande o pequeño y para ello extiende y separa sus brazos o los contrae y junta.
 - Metafóricos, por ejemplo, cuando el docente mueve el dedo índice de izquierda a derecha haciendo un gesto de negación a la vez que dice que hay ocho planetas y no nueve.
 - *Beats*, por ejemplo, movimientos rápidos y repetitivos con los dedos o la mano para enfatizar el discurso o cambiar de un tema a otro.
- Movimientos de cabeza: en el análisis se han anotado únicamente los dos movimientos de cabeza que hace el docente y que Norris (2004) denomina como convencionales o icónicos y que tienen sus homólogos verbales:
 - Asintiendo: cuando el docente responde afirmativamente moviendo la cabeza de arriba hacia abajo y viceversa.

- Negando: cuando el docente responde negativamente moviendo la cabeza de izquierda a derecha y viceversa.
- Paralenguaje: los elementos paralingüísticos expresados por el docente que han sido anotados corresponden a las cuatro categorías identificadas por Poyatos (2002):
 - Cualidades primarias, p.ej. entonación de duda, entonación de sarcasmo, cantando, tono de voz alto, tono de voz bajo, tono agudo.
 - Cualificadores, p. ej. el susurro.
 - *Alternants*, p. ej. las onomatopeyas.
 - Diferenciadores, p. ej. la risa.
- Proxémica: se han anotado los espacios sociales (Hall, 1968; Lim et al, 2012) que se han identificado en el aula durante los episodios de interacción multilingüe:
 - Autoritativo, p. ej. el docente se encuentra tras su mesa o en el centro de la clase.
 - Interaccional, p. ej. el docente se encuentra cerca de uno o varios alumnos sin obstáculo alguno que se interponga entre ellos.
- Registro: la anotación de los diferentes tipos de discurso al interactuar con los dicentes sigue la propuesta de Christie (2000, 2005) y Dalton-Puffer y Nikula (2006):
 - Registro instructivo, con el fin explicar y enseñar el contenido curricular.
 - Registro regulativo, orientado hacia las explicaciones explícitas de los objetivos, el orden, la dirección de las actividades de enseñanza-aprendizaje, el lugar que estas adoptan y la manera de desenvolverse de los participantes en las mismas.

Una vez realizadas todas las anotaciones, se procede al análisis de los ensamblajes multimodales para cada una de las funciones discursivas empleadas por los docentes y a la búsqueda de patrones comunicativos mediante los que se expresan estas funciones. ELAN permite exportar en un archivo Excel la información relativa al

tiempo de inicio y fin de cada anotación y su duración. Esto facilita el trabajo de codificación y gestión de los datos para el análisis de frecuencias y duración, lo cual permite realizar un análisis cuantitativo de las funciones discursivas, el uso de las lenguas y su interacción, los modos comunicativos no lingüísticos y los diferentes ensamblajes multimodales. Finalmente, se estudia la contribución que una perspectiva de análisis multimodal hace al estudio de las relaciones entre los participantes y al análisis de las funciones discursivas del docente multilingüe AICLE.

El microanálisis de los episodios de interacción multimodal y multilingüe ha sido realizado por una única investigadora. Cuando han aparecido fragmentos del discurso del docente que podrían cumplir más de una función discursiva y existir dudas sobre cuál era su función principal, así como en aquellos casos en los que el análisis del tipo de gesto con las manos haya generado alguna duda, se ha consensuado con una segunda investigadora.

El enfoque metodológico adoptado para el análisis del corpus es el de la (Inter)acción Multimodal (Norris, 2004, 2019, 2020). Este enfoque nos permite identificar y describir las funciones discursivas que expresan los agregados modales. Estos agregados están formados por las acciones de orden inferior realizadas por el docente durante los episodios de interacción con los alumnos, los cuales son entendidos como una acción mediada de nivel superior. El análisis se ha centrado en las acciones mediadas de orden inferior (y sus agregados) realizadas por los docentes a través de: a) el lenguaje hablado, como modo comunicativo lingüístico y su expresión mediante el translingüismo del repertorio lingüístico completo (el inglés, el euskera y el castellano); y, b) los modos comunicativos no lingüísticos (los gestos de las manos, los movimientos de cabeza, los elementos paralingüísticos, y la proxémica).

Además de las acciones mediadas y el agregado modal, otras de las herramientas metodológicas del Análisis de la (Inter)acción Multimodal que hemos empleado en esta investigación, y que han sido introducido en la sección 2.2.2, son la densidad modal, el continuo de atención/conciencia primer plano – segundo plano y el *site of engagement*.

Para llevar a cabo el estudio de la densidad multimodal, se analiza la intensidad y la complejidad modal. La intensidad modal se mide teniendo en cuenta el tiempo de cada modo es empleado por los docentes durante la interacción. Se sigue el enfoque

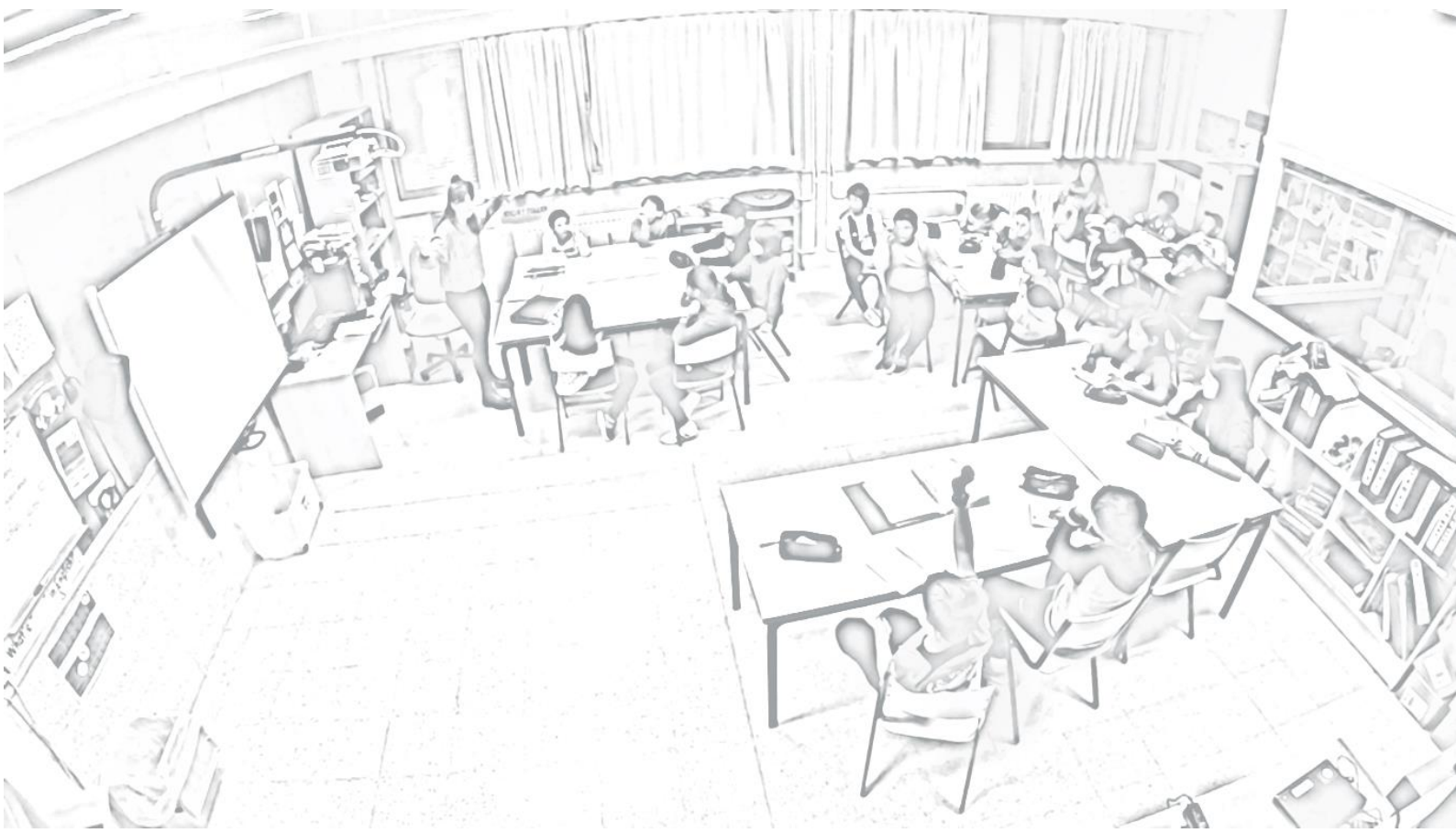
propuesto por Querol-Julián (2021a) que estudia y representa en gráficos de radar cómo los diferentes modos comunicativos se entrelazan en el tiempo para construir la interacción. Esta forma de representación consiste en trazar el valor de cada modo comunicativo a lo largo de un eje que comienza en el centro del gráfico y termina en el anillo exterior, cuanto más lejos esté el punto del centro, mayor es el valor. Esta autora sostiene que el área formada por la intersección del tiempo utilizado por cada modo puede ser utilizado como una unidad de medida que representa el valor de la densidad multimodal. El área se mide con el programa GeoGebra.

El estudio del continuo de atención/conciencia primer plano – segundo plano y el *site of engagement* se hace de forma cualitativa durante la discusión de los diferentes ejemplos seleccionados para ilustrar los resultados de la investigación.

De manera inductiva, los datos recogidos son analizados en busca de patrones multimodales significativos que al igual que en otros contextos AICLE estudiados, diferentes al de nuestra tesis, han descrito su aportación pedagógica (Evtniskaya & Jakonen, 2017; Evtniskaya, 2018; Wilmes & Siry, 2021). De esta manera, los nuevos conocimientos generados a partir de los resultados permiten la descripción de las relaciones que se crean entre los participantes en las aulas AICLE y la discusión con respecto a la aportación del uso del repertorio multimodal de estas comunidades a la creación de relaciones que tendrán cierta repercusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto servirá para investigar la influencia semiótica en la creación de relaciones y en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula AICLE.

La combinación de metodologías deductivas e inductivas permite el amplio entendimiento de nuestro objeto de estudio. Por ello la metodología adoptada es la de la investigación basada en métodos mixtos y un enfoque que parte de hallazgos encontrados en el corpus con el análisis del lenguaje multimodal natural. Por un lado, el método cuantitativo se trabaja en la identificación de las diferencias en la frecuencia de uso de las diferentes lenguas y de los modos comunicativos utilizados por el docente, y en la duración de los mismos; todos ellos van a tener un impacto en el interlocutor. Por otro lado, para analizar la manera en que el discurso multimodal del docente y los diferentes modos cumplen ciertas funciones que determinan el tipo de relaciones creadas en el aula, utilizamos el método cualitativo de Análisis de la (Inter)acción Multimodal.

Capítulo 6. Análisis de los resultados



Capítulo 6. Análisis de los resultados

6.1. Introducción

En este capítulo se presentan y discuten los resultados de la investigación teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis formuladas y explicados en el capítulo cuarto.

En la primera sección describimos las relaciones en el aula multilingüe AICLE presentando los episodios de interacción en los que los docentes emplean más de una lengua, así como las frecuencias y los tipos de funciones discursivas expresadas por los mismos. Para la descripción de las relaciones en el aula AICLE dentro de un contexto multilingüe y multimodal, partimos de la primera de las hipótesis que hace referencia a la asociación de las lenguas utilizadas por los docentes con una serie de funciones discursivas y la repercusión favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la creación y consolidación de relaciones entre los participantes. Asimismo, se estudia qué participantes abren los episodios de interacción y las

funciones discursivas con que son iniciados. Posteriormente, se analiza el discurso regulativo e instructivo y su asociación con las funciones discursivas expresadas por los docentes. Finalmente, se describe el uso del inglés, euskera y castellano por parte de los docentes en los episodios de interacción multilingüe, así como la expresión multilingüe de las funciones discursivas.

En la segunda sección se procede al análisis de la influencia de la interacción multimodal del docente en el aula AICLE siguiendo la segunda de las hipótesis, la cual se refiere a la identificación de cadenas multimodales para expresar funciones comunicativas fundamentales en el contexto educativo multilingüe de esta tesis. En esta sección se analizan el modo comunicativo lingüístico y los no lingüísticos empleados por los docentes y su combinación en la formación de cadenas multimodales, así como los patrones multimodales de interacción y su asociación con las funciones discursivas expresadas por los docentes a través de estos patrones multimodales.

6.2. Multilingüismo y funciones discursivas en el aula AICLE

Como ya se apuntaba en el capítulo cuarto al plantear la primera de las hipótesis, las relaciones que se crean en las aulas AICLE durante las interacciones de enseñanza-aprendizaje benefician el proceso pedagógico/educativo. En este sentido, existen aspectos que pueden influir positivamente en la construcción de estas relaciones, como son la combinación de un contexto multilingüe y las funciones comunicativas expresadas por los docentes en este.

Hipótesis 1: En un contexto multilingüe de enseñanza-aprendizaje AICLE, donde se utilizan dos lenguas además de la lengua extranjera, el docente expresa oralmente funciones comunicativas específicas, tales como dar una explicación, apoyar el aprendizaje del inglés o preguntar, asociadas a cada una de estas lenguas, o a la combinación de estas, que influyen positivamente en la construcción de relaciones entre los participantes.

Para confirmar esta hipótesis se diseña el primero de los objetivos específicos de la investigación: analizar las funciones comunicativas más frecuentes expresadas por el docente en inglés, euskera y castellano durante los episodios de interacción con los alumnos.

Para ello, en primer lugar, presentamos los resultados del análisis de aquellos episodios de interacción en los que los docentes utilizan más de una lengua. A continuación, analizamos la frecuencia y el tipo de funciones discursivas que aparecen en estos episodios interacción. En tercer lugar, examinamos la apertura de los episodios de interacción. Finalmente, presentamos el estudio de los modos comunicativos y las funciones discursivas empleados por los docentes.

6.2.1. Episodios de interacción multilingües

En este apartado se analizan los episodios de interacción en los que los docentes emplean todo su repertorio lingüístico para expresar diferentes funciones discursivas. Como ya se ha indicado al introducir la muestra de la investigación, en las aproximadamente 16 horas de grabaciones analizadas se desarrollan un total de 159 episodios de interacción multilingües, en alrededor de 1 hora y 46 minutos (106 min. 27 seg). La Tabla 8 presenta la frecuencia y duración de los episodios de interacción multilingües por docente.

Tabla 8. Frecuencia y duración de los episodios de interacción multilingüe

	Frecuencia			Duración					
				min:seg			% de interacción multilingüe relativo al tiempo total de la clase		
	Docentes			Docentes			Docentes		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Media	6	4,2	16,3	02:58	05:36	10:36	4,7	9,5	17,8
Máxima	10	8	22	05:34	16:44	15:17	9,4	32,9	29
Mínima	1	3	6	00:28	01:52	03:09	0,5	3	5,8
Total	36	25	98	15:50	30:16	60:21	4,8	9,3	18

Como se puede observar en la Tabla 8, la docente 3 es la que presenta la frecuencia máxima, mínima y media más alta, y el docente 1 quien presenta la frecuencia más

baja. El análisis de la duración revela que las clases del docente 1, no son solo las que menos episodios de interacción multilingüe presentan, sino que en ellas estos episodios son los más cortos. Las docentes 2 y 3, por su parte, muestran valores de duración máxima muy similares y superiores al del docente 1, pero es en las clases de la docente 3 donde la duración media es mayor.

Los resultados del análisis global de las clases de los tres docentes revelan que la frecuencia y la duración no se comportan de forma paralela. Si bien en los grupos de la docente 3 es donde más episodios de interacción multilingüe se desarrollan y donde estos son más largos, en los del docente 1 hay más en la docente 2, pero estos se desarrollan en una duración de tiempo inferior como muestran los totales.

Desde otra perspectiva, pero en línea con los resultados de la duración de los episodios, el análisis del tiempo de clase invertido en el desarrollo de los episodios de interacción multilingüe revela que en los grupos del docente 1 es donde menos tiempo de la clase se dedica a la interacción multilingüe. Las docentes 2 y 3 muestran valores próximos, si bien la media del tiempo de clase invertido en este tipo de interacción es mayor en los grupos de la docente 3 en la que el 18% del tiempo total de sus clases docente y alumnado se encuentran inmersos en el desarrollo de estos episodios de interacción.

De forma general, el total de la muestra presenta una frecuencia media de unos 9 (8,8) episodios de interacción multilingüe por clase, con una duración media de estos de unos 6 minutos (6 min. 23 sec.). Por otra parte, en alrededor del 11% (10,7%) del tiempo total de estas sesiones AICLE los docentes y los alumnos están participando en una interacción multilingüe.

Para poder entender las diferencias existentes entre los tres docentes se lleva a cabo un análisis de cada una de las clases. En la Tabla 9 presentamos la distribución de la frecuencia, la duración de los episodios de interacción multilingües en cada clase y el porcentaje de interacción multilingüe relativo al tiempo total de la clase.

Al analizar las clases del docente 1, se observa que el número de episodios de interacción en los que emplea más de una lengua es diferente en cada clase. En el caso de la docente 3, sin embargo, en dos de las sesiones se desarrollan 22 episodios de interacción multilingües con una duración de entre 11-14 minutos.

Tabla 9. Frecuencia y duración de los episodios de interacción multilingüe por clase

Docente	Grupo	Clase	Episodios de interacción		
			Frecuencia	Duración	
				min:seg	% de interacción multilingüe relativo al tiempo total de la clase
1	1	1	7	03:25	6,1
		2	9	05:34	9,4
		3	4	01:28	2,5
	2	4	10	04:14	7,3
		5	5	01:21	2,4
		6	1	00:28	0,5
2	3	1	4	16:44	32,9
		2	4	01:52	3
		3	3	02:35	4,1
	4	4	8	05:14	9
		5	3	02:01	3,6
		6	3	02:30	4,2
3	5	1	19	15:17	29
		2	12	10:19	18,4
		3	22	11:07	19,6
	6	4	6	03:09	5,8
		5	17	06:03	10,7
		6	22	14:26	23,4

Curiosamente la docente 2 tiene tres clases con 3 episodios de interacción con una duración de alrededor de 2 minutos, se trata de seis episodios en los que la docente utiliza el inglés y el euskera y otros tres episodios en los que utiliza el inglés y el castellano.

El ejemplo 1 (clase 3, episodio 1) ilustra uno de estos episodios de la docente 2 donde se muestra el uso del patrón de interacción iniciación-respuesta-feedback (ver las convenciones seguidas para la transcripción de los ejemplos y las abreviaturas utilizadas en el análisis multimodal en el Anexo IV). Esta secuencia de interacción facilita la supervisión del conocimiento y comprensión de los alumnos (línea 11) permitiendo una mayor participación con el planteamiento de preguntas abiertas (línea

1) y significativas e invitando a construir una explicación (línea 5) (Dalton-Puffer, 2007a; Evnitskaya, 2018). Este tipo de episodios de interacción es muy frecuente en la tesis como veremos en otros ejemplos.

Ejemplo 1 (00:12:28:000 – 00:12:59:001)

	Participante	Transcripción	Traducción
1	Docente 2	does anybody remember why venus is hotter than mercury?	¿alguien recuerda por qué venus es más caliente que mercurio?
2	Alumno 1	no	no
3	Docente 2	yes?	¿sí?
4	Alumno 2	<i>kapa bat daukalako</i>	porque tiene una capa
5	Docente 2	because the atmosphere is?	porque la atmósfera ¿es?
6	Alumno 3	<i>eh potoloago?</i>	más gruesa
7	Docente 2	how do you say potoloago?	¿cómo se dice más grueso?
8		thicker yeah? thicker	más grueso ¿sí? más grueso
9		so the heat gets in but then it can't go out again ok?	de manera que el calor entra pero luego no puede volver a salir ¿sí?
10		yeah? i think we did say that right?	¿sí? creo que esto ya lo dijimos ¿sí?
11		do you understand now <i>Nombre del alumno 1?</i>	¿lo entiendes ahora <i>Nombre del alumno 1?</i>
12	Alumno 1	yes yes	sí sí
13	Docente 2	did you remember?	¿te acuerdas?
14	Alumno 1	yes	sí
15	Docente 2	ok	vale

Si bien en el análisis global de la muestra aparentemente existe un comportamiento paralelo de la frecuencia y la duración de los episodios de interacción multilingües, al estudiar cada clase en los tres docentes estas variables no ocurren de manera paralela. Esta falta de correlación se puede observar en la clase 1 de docente 3, en la que pese a no desarrollarse el número máximo de episodios de interacción multilingües (19 frente a los 22 de las clases 3 y 6) es la sesión donde la interacción multilingüe es más larga. Probablemente la experiencia docente, que en el caso del docente 1 es de 37 años en educación primaria, de los cuales 25 ha trabajado en contextos AICLE, sea la variable que más influya en emplear más o menos tiempo. De hecho, las docentes 2 y 3, con bastantes menos años de experiencia docente, necesitan más tiempo para realizar una cantidad superior de episodios de interacción (Brekelmans et al., 2002). Además, todos los docentes cuentan con el apoyo de docentes en prácticas, solo los docentes 1 y 2 disponen de la ayuda del asistente lingüístico. En el caso de la docente 3 su extroversión y las características de sus alumnos (3 alumnos con dislexia y 1 con trastorno por déficit de atención e hiperactividad) han podido ser variables

determinantes en utilizar un número mayor de episodios de interacción multilingües en sus clases.

Por otra parte, el análisis del porcentaje de tiempo empleado en las clases en el desarrollo de los episodios de interacción multilingües reafirma la necesidad de considerar el tiempo como una variable más en el estudio general de la interacción en el aula. Por otra parte, se vuelve a evidenciar la mayor elaboración de la interacción multilingüe en las clases de la docente 2 frente a las del docente 1, donde un 9,3% y 4,8% respectivamente del tiempo de sus clases es empleado en estos episodios.

Las diferencias observadas entre los docentes y entre las clases de cada docente muestran la influencia tanto de los participantes (con variables como la personalidad, el perfil y entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes, y el perfil y comportamiento de los alumnos), como de las situaciones comunicativas específicas y la relaciones que se generan en el aula.

En un contexto AICLE la interacción es fundamental ya que el aprendizaje no surge únicamente de un proceso cognitivo e interno, sino que se gesta en aquello que se comparte. En este sentido, el papel que ejerce el discurso del docente en estas aulas AICLE a través de una serie de funciones discursivas es fundamental en la formación y desarrollo de las relaciones que se crean durante estas interacciones. El siguiente apartado se centra en las funciones discursivas expresadas en estos episodios de interacción multilingüe por los docentes desde una perspectiva esencialmente lingüística.

6.2.2. Funciones discursivas de los docentes: frecuencia y tipo

Los resultados del estudio de las funciones discursivas que los docentes utilizan durante los 159 episodios de interacción multilingües muestran que estos expresan a través de su repertorio lingüístico 11 funciones diferentes principales, con un total de 1136 funciones discursivas en toda la muestra de estos episodios: dar una explicación, apoyar el aprendizaje del inglés, preguntar, dar retroalimentación correctiva, dar retroalimentación positiva, indicar un procedimiento, tranquilizar, motivar, regañar, fomentar el uso del inglés y enseñar contenido.

Para su análisis se han considerado aquellas funciones discursivas que en alguno de los docentes tiene una frecuencia mínima de 10, a excepción de "fomentar el uso del inglés" debido a su importancia en el contexto de aprendizaje estudiado. Además de estas 11 funciones discursivas, se han identificado otras que aparecen en el análisis de manera anecdótica como son: responder a una pregunta, fomentar la colaboración, hacer hablar más bajo, saludar, solicitar información, aconsejar, dar las gracias y mostrar alivio. Estas funciones, por baja incidencia en los episodios de interacción multilingüe, no han sido consideradas en el análisis cuantativo, si bien pueden encontrarse en algunos de los ejemplos incluidos para ilustrar el análisis cualitativo de los resultados de la investigación.

Los tipos de funciones y su frecuencia de distribución, las lenguas asociadas a estas, y las relaciones docente-alumnos que ayudan a construir son introducidas en detalle a continuación tras presentar el análisis de la frecuencia de funciones desde una perspectiva general.

La Tabla 10 muestra la frecuencia de las funciones discursivas que encontramos en los episodios de interacción en los que el docente utiliza más de una lengua. Se trata del número de funciones discursivas expresadas por cada docente en cada una de las clases durante estos episodios de interacción y los totales. Asimismo, también incluye el número de funciones discursivas expresadas en cada episodio de interacción.

Tabla 10. Frecuencia de las funciones discursivas

Docente	Clase						Frecuencia			
	1	2	3	4	5	6	Total	Máxima	Mínima	Media
1	46	90	15	50	21	5	227	90	5	37,8
2	65	20	25	53	16	24	203	65	16	33,8
3	166	113	132	39	88	168	706	168	39	117,7
Media								107,7	20	63,1

Como era de esperar, la docente 3 es la que más funciones discursivas expresa ya que en sus clases es donde se desarrollan más episodios de interacción multilingüe como hemos visto, un 62% del total de las funciones discursivas en 98 episodios. Con la misma lógica, los 36 episodios de las clases del docente 1 se articulan a través de

alrededor de un 23% del total de las funciones discursivas del docente; y los 25 de las clases de la docente 2 suponen el sobre el 16% de las funciones del total de la muestra como se ha indicado en la Tabla 7.

Los valores de la frecuencia máxima, mínima y media muestran de nuevo la preveía de la docente 3. Sin embargo, es interesante apuntar que como indica tanto la media de la máxima, mínima y media de los tres docentes, y de cada uno de ellos la variación del número de funciones que utilizan los docentes durante los episodios de interacción en las diferentes clases es muy grande (muestra total máx. 168 – mín. 5, media de los docentes máx. 108 – mín. 20, y de cada docente máx. 90 – mín. 5, máx. 65 – mín. 16 y máx. 168 – mín. 39 respetivamente). Esto puede ser debido al desarrollo de ciertos episodios de interacción multilingüe. En este sentido la Tabla 11 muestra la frecuencia de las funciones discursivas por episodio de interacción.

Tabla 11. Frecuencia de las funciones discursivas por episodio de interacción multilingüe

Docente	Clase						Frecuencia		
	1	2	3	4	5	6	Máxima	Mínima	Media
1	7	10	4	5	4	5	10	4	5,8
2	22	5	6	7	5	8	22	5	8,8
3	9	9	6	7	5	8	9	5	7,3
	Media						13,7	4,7	7,3

Como se puede observar, los docentes utilizan una media de 7,3 funciones discursivas en cada episodio de interacción multilingüe, como máximo 13,7 y como mínimo 4,7. Si bien, sorprende las 22 funciones discursivas que expresa la docente 2 por episodio durante la primera sesión ya que es una cantidad elevada en comparación con el número de funciones por episodio utilizadas en el resto de las clases por los otros docentes y por ella misma. Este elevado número de funciones por episodio hace que el valor máximo aumente en la muestra, el cual, si se desestimase este valor se encontraría entre 9-10.

El motivo por el que la docente 2 tiene un número de funciones discursivas por episodio tan elevado es que el episodio 3 de la clase 1 tiene una duración de 4 minutos y solo en este episodio la docente 2 expresa 16 funciones discursivas porque ha habido un conflicto en clase entre dos alumnos y lo está intentando resolver. A continuación, mostramos parte de ese episodio (clase 1, episodio 3) en el ejemplo 2.

Ejemplo 2 (00:31:24.010 - 00:32:20.517)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	<i>zer gertatu da?</i>	¿qué ha ocurrido?	preguntar
2		<i>lasaitu</i>	tranquilízate	tranquilizar
3		<i>eta kontatu zer gertatu dan mesedez</i>	y dime qué ha pasado por favor	preguntar
5	Alumno	yo simplemente he dicho tiene que haber alguien que escriba con buena letra y todo eso fffff me ha querido/ me ha empezado a llamarme pendejo	-	-
6	Docente 2	<i>la/ aber lasai hitz egin euskeraz saiatu mesedez</i>	tr/ a ver tranquilo habla en euskera inténtalo por favor	tranquilizar
7	Alumno	si sigues insultando a la gente vas a acabar sin amigos	-	-
8	Docente 2	<i>ta zuk hori ondo esan diozu? letra onarena? ala zakar xamar esan diozu?</i>	¿y eso se lo has dicho bien? ¿lo de la buena letra? ¿o has sido algo brusco?	preguntar
9	Alumno	¿eh?	-	-
10	Docente 2	<i>zuk letra onarena las/ lasai esan diozu? letra ona daukan norbaitek idatzi behar du?</i>	¿tú lo de la buena letra se lo has dicho tr/ tranquilamente? ¿tiene que escribir alguien que tenga buena letra?	preguntar
11	Alumno	sí	-	-
12	Docente 2	<i>bai?</i>	¿sí?	preguntar
13		<i>nik esan dezuna zakar xamar entzun det eta gero ere esan dituzun hitzak ez dira oso politak izan etzaitte bere mailan jarri</i>	lo que has dicho me ha parecido algo brusco y luego las palabras que has utilizado tampoco han sido muy bonitas no te pongas a su nivel	regañar
14		<i>ezta?</i>	¿no?	preguntar
15		<i>ta ikusten baldin badezu zurekin sartzen ari direla ez egin kasurik hori nahiko du</i>	y si ves que se está metiendo contigo no hagas caso eso es lo que quiere	aconsejar

La docente y el alumno se encuentran fuera del aula. Solo en este extracto del episodio, observamos cómo la docente 2 emplea 10 funciones discursivas planteando seis preguntas (líneas 1, 3, 8, 10, 12 y 14) y una explicación (línea 15), intenta tranquilizarle en dos ocasiones (líneas 2 y 6) y le regaña en una ocasión (línea 13).

Este extracto, además de mostrar la cantidad de funciones discursivas empleadas, también es muestra de que la docente emplea mayoritariamente el euskera (porque es un momento concreto en que se trata de resolver un conflicto generado en el aula) e incluso trata de que el alumno también utilice el euskera (línea 6), aunque este continúa empleando el castellano en todo su discurso, lo que ratifica los resultados ya evidenciados con respecto al uso de las lenguas. En la línea 10 la docente 2, después de preguntar al alumno si considera que se ha dirigido a sus compañeros de forma adecuada, le da un ejemplo de cómo hacerlo. El episodio finaliza en el interior del aula, el *site of engagement* o lugar de interacción en el que la docente 2 transmite lo comentado con el alumno 1 a los otros dos actores sociales componentes de su grupo de trabajo, dejando claro que se trata de trabajar en equipo y con respeto.

Las funciones discursivas se pueden expresar en diferentes lenguas. Es decir, podemos encontrarnos con funciones discursivas que forman parte de un episodio de interacción que son expresadas por una única lengua (como en el ejemplo 2 con el euskera) o la misma función discursiva se puede expresar por más de una lengua como se verá más adelante. Los episodios de interacción más complejos muestran todo el repertorio lingüístico de los actores sociales; por medio de este repertorio lingüístico se expresan una amplia variedad de funciones discursivas que dan lugar a la creación de relaciones.

Estas relaciones se construyen a través de interacciones más complejas como la del ejemplo 3 (clase 2, episodio 7) en el que el docente 1 hace uso de todo su repertorio lingüístico para expresar 14 funciones discursivas. Los alumnos, antes de reescribir la información sobre el planeta que han escogido siguiendo el modelo que el docente les ha dejado (Anexo V), deben buscar el significado del nuevo vocabulario en el diccionario y anotarlo.

Cuando el docente 1 descubre (línea 1) que una de las palabras correspondiente a la sección *other information* (otra información, línea 2) que el alumno 1 y sus compañeros van a anotar es "amarillento", les dice que ya conocen su significado y a partir de ahí se desencadena la interacción. En este complejo episodio de interacción, el docente 1 expresa cuatro preguntas (líneas 1, 4, 8 y 14), motiva al alumno (línea 3), les tranquiliza (línea 10), les explica un procedimiento a la vez que promueve el uso del euskera (línea 12), les ayuda con el aprendizaje del inglés en cuatro ocasiones

(líneas 6, 13, 15 y 17), les da una retroalimentación correctiva ya que el alumno no escribe la palabra en euskera correctamente (línea 19) y otra positiva (línea 20).

Ejemplo 3 (00:31:22.211 - 00:31:54.756)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 1	1	so what is the word you have to find?	¿entonces cuál es la palabra que tienes que buscar?	preguntar
2	Alumno 1		other information	otra información	-
3	Docente 1	2	but you know th/ this word	pero ya sabéis es/ esta palabra	motivar
4			what is yellow?	¿qué es amarillo?	preguntar
5	Alumno 1		<i>horia</i>	amarillo	-
6	Docente 1	3	so yellowish? horixka right?	¿así que amarillento? amarillento ¿vale?	apoyar el aprendizaje del inglés
7			it's the same	es lo mismo	dar una explicación
8			right?	¿vale?	preguntar
9	Alumno 2		<i>baina ari gara</i>	pero lo estamos	-
10	Docente 1	4	that's easy	es sencillo	tranquilizar
11	Alumno 2		<i>jartzen gaztelera zeren hau da gaztelera</i>	poniendo en castellano porque esto es castellano	-
12	Docente 1	5	no but you can write you can write in basque too	no pero podéis escribir podéis escribir en euskera también	indicar un procedimiento
13			<i>horixka</i>	amarillento	apoyar el aprendizaje del inglés
14			<i>eh?</i>	¿eh?	preguntar
15			amarillento	-	apoyar el aprendizaje del inglés
16			it would be in spanish but	sería en español pero	dar una explicación
17			<i>horixka</i>	amarillento	apoyar el aprendizaje del inglés
18			but with an h	pero con h	dar retroalimentación correctiva
19			all right	muy bien	dar retroalimentación positiva

En los turnos 3 y 4 (líneas 6-10) el docente 1 está explicando qué significa la palabra *yellowish*, para apoyar su aprendizaje se traduce al euskera y se utilizan preguntas que buscan confirmar que están siguiendo la explicación, de que está claro. En el turno 5 (líneas 13-15) vemos un ejemplo de cómo para apoyar el aprendizaje del inglés, el

docente 1 puede expresarse con el empleo de dos lenguas, el euskera y el castellano. Asimismo, en el turno 5 (líneas 14-19), también, el docente 1 emplea todo su repertorio lingüístico para ayudar el aprendizaje. En realidad, los turnos 4 y 5 están ayudando al aprendizaje de la lengua, esta es la función principal pero los turnos se desarrollan con el uso de otras funciones adicionales. Eso ocurre también en otros ejemplos como veremos más adelante. Una de esas funciones discursivas adicionales es la retroalimentación correctiva de la línea 18 en la que el docente 1 advierte al alumno de que amarillo en euskera se escribe con h. Otra, sería la retroalimentación positiva de la línea 19 a través de la que el docente 1 indica al alumno que ha hecho un buen trabajo y finaliza así el episodio de interacción.

Otro de los aspectos que este ejemplo evidencia es la flexibilidad que tiene el alumnado los alumnos como actor social principal en el aula para elegir las lenguas de la totalidad de su repertorio para comunicarse, ya que en la mayoría de ocasiones los alumnos eligen responder en euskera al docente 1. De hecho, como se muestra en la línea 11 el alumno 2 parece estar justificándose por escribir en castellano y no en euskera el significado del vocabulario que no tienen claro, puesto que el diccionario que utiliza es inglés-castellano y viceversa. El euskera que es la lengua que los docentes tratan de promover y proteger en el día a día escolar, por ser la lengua minoritaria. Existen unas normas lingüísticas implícitas con respecto al uso integrado de las lenguas en el centro, pero la consecución de estas normas se da bajo cierta flexibilidad medida para que las relaciones interpersonales y la construcción de significado se dé de acuerdo con el contexto de aprendizaje en el que los actores sociales se encuentran, en este caso AICLE.

En el grupo focal realizado con los tres docentes, el docente 1 afirma que el uso de las tres lenguas y de los recursos no lingüísticos (los cuales analizaremos en el apartado 6.3) surge de manera natural y constituye una ayuda práctica y emocional para el aprendizaje. Desde el punto de vista práctico en el día a día del aula, la semiotización y re-semiotización hacen que la comunicación sea más fluida e incluso promueve relaciones interlingüísticas y translingüísticas.

Las diferencias entre el número de episodios de interacción y el de las funciones discursivas, por otro lado, pueden ser debidas a la situación comunicativa inmediata en la que se encuentran los alumnos, al carácter o personalidad de los docentes, a su experiencia profesional, al diferente alumnado de cada grupo y sus necesidades, al

nivel de intensidad y grado de cercanía o complicidad de las relaciones creadas en cada grupo. En concreto, la docente 3, con seis años en la enseñanza formal, es la que menos experiencia laboral tiene y, sin embargo, llama la atención la enorme diferencia en el número de episodios de interacción y en consecuencia en el empleo de funciones discursivas comparada con los otros dos docentes. Probablemente su carácter de personalidad tan abierto, con talante y sentido del humor haya influido en estos resultados, ya que como ella misma afirma en el grupo focal es muy habladora y sociable, aspecto que favorece la interacción.

En el ejemplo 4 (clase 6, episodio 7) esta docente expresa 16 funciones discursivas con el empleo de la totalidad de su repertorio lingüístico de manera muy creativa y lúdica. El ejemplo muestra cómo la docente 3 indica a sus alumnos que subrayen las características principales de Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno de un texto que previamente les ha repartido para que lo leyeran.

En diferentes momentos varios alumnos le preguntan por el significado de la palabra "docena" en inglés. La docente 3 hace uso de las tres lenguas para plantear siete preguntas (líneas 3, 5, 10, 12, 14, 18 y 28), indicar el procedimiento de la tarea (líneas 1, 26, 27 y 29), apoyar el aprendizaje del inglés (líneas 6-8, 16-17, 20 y 24) y dar una retroalimentación positiva (línea 22). La docente 3 emplea el humor y los recursos metalingüísticos que posee, fruto del entorno multilingüe en el que trabaja para indicarles lo que significa la palabra *dozen* que es muy similar en euskera (*dozena*) y castellano (docena).

La repetición es una característica de este ejemplo. Tannen (2007) describe la repetición como una estrategia discursiva absolutamente necesaria para incitar a la participación y conseguir la implicación de los oyentes para que elaboren el sentido de lo que se dice. La repetición, lejos de ser redundante es el vehículo para crear memoria compartida e identidad grupal según esta autora.

Asimismo, el translingüismo muestra que la repetición es una herramienta importante en las relaciones entre la gente joven y entre docentes y alumnado para el aprendizaje de nuevos conceptos (Creese, 2017). Como hemos visto, se trata de una estrategia de participación e implicación de los participantes en un acto comunicativo en contextos

de diversidad lingüística, social y cultural en los que sus recursos multilingües trabajan para ellos (Creese & Blackledge, 2017).

Ejemplo 4 (00:09:19.973 - 00:10:14.057)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 3	1	underline the most important characteristics	subrayar las características más importantes	indicar un procedimiento
2	Alumno 1		<i>zer da dozen?</i>	¿qué es docena??	-
3	Docente 3	2	dozen what's a dozen? dozen	docena ¿qué es? una docena docena	preguntar
4	Alumno 2		docena	-	-
5			¿a qué suena?	-	preguntar
6			dozen dozen	docena docena	
7	Docente 3	3	doze [pronunciación en euskera]	docena	apoyar el aprendizaje del inglés
8			dozen	docena	
9	Alumno 1		¿docena?	-	-
10	Docente 3	4	and how many are dozen-a?	¿y cuántos son una docena?	preguntar
11	Alumno 3		dozen-a	docena	-
12	Docente 3	5	how many eggs are there in the box?	¿cuántos huevos hay en la caja?	preguntar
13	Alumno 4		una docena	-	-
14	Docente 3	6	how many are there?	¿cuántos hay?	preguntar
15	Alumno 3		doce doce	-	-
16			dozen-a	docena	
17	Docente 3	7	doce dozen-a dozen	docena	apoyar el aprendizaje del inglés
18			ok?	¿vale?	preguntar
19	Alumno 4		what is dozen?	¿qué es docena?	-
20			dozen	docena	apoyar el aprendizaje del inglés
21	Docente 3	8	doze [pronunciación en euskera]	doce	-
22			very well	muy bien	dar retroalimentación positiva
23	Alumno 4		what is dozen?	¿qué es docena?	-
24	Docente 3	9	dozen dozen	docena docena	apoyar el aprendizaje del inglés
25	Alumno 5		when we finish with the	cuando acabemos el	-
26			you have to say i i'm/	tenéis que decir yo yo estoy/	
27	Docente 3	10	eh i want you to underline the information about the planets	eh quiero que subrayéis la información sobre los planetas	indicar un procedimiento
28			ok?	¿vale?	preguntar
29			jupiter saturn uranus and neptune	júpiter saturno, urano y neptuno	indicar un procedimiento
30			shhh	-	hacer hablar más bajo

Una vez analizada la frecuencia general de las funciones discursivas, a continuación, presentamos los resultados del estudio de la distribución de los 11 tipos más frecuentes encontrados en la muestra. Tal y como se observa en la Tabla 12 las funciones discursivas más frecuentes utilizadas por los docentes durante la interacción multilingüe son dar una explicación y preguntar, con porcentajes de alrededor del 24%.

Tabla 12. Tipos de funciones discursivas

Funciones discursivas	Frecuencia	%
Dar una explicación	277	24,4
Preguntar	268	23,6
Indicar un procedimiento	122	10,7
Apoyar el aprendizaje del inglés	108	9,5
Regañar	103	9,1
Dar retroalimentación positiva	92	8,1
Dar retroalimentación correctiva	51	4,5
Motivar	50	4,4
Tranquilizar	38	3,3
Enseñar contenido	21	1,8
Fomentar el uso del inglés	6	0,5
Total	1136	

Si bien el análisis llevado a cabo en este estudio se centra en estos episodios de interacción donde se utiliza más de una lengua, cabría suponer que estas dos funciones, dada su importancia pedagógica de asegurar la comprensión, sean también las más frecuentes en las otras interacciones que se dan en estas sesiones. Se identifica un grupo de 4 funciones con valores entre el 11% y el 8% (indicar un procedimiento, apoyar el aprendizaje del inglés, regañar, y dar retroalimentación positiva). Las dos primeras funciones muestran la intención de los docentes por facilitar el aprendizaje y en particular del inglés, sin embargo, destaca en las otras dos el componente emocional que se encuentra directamente relacionado con la construcción de relaciones en el aula entre los actores sociales.

El resto las funciones tienen una presencia menor con valores iguales o inferiores al 4.5%. Siendo la menos frecuente fomentar el uso del inglés, aspecto que llama la

atención dado el contexto de la asignatura, lengua inglesa donde se imparte un módulo de ciencias en AICLE. Sin embargo, esto puede ser debido a dos factores. Por un lado, pese al contexto de aprendizaje en el que nos encontramos el euskera es la lengua más frecuentemente utilizada por el alumnado para interactuar con los docentes. Por otra parte, el inglés también es percibido como una lengua de interacción con los docentes, si bien existen diferencias entre ellos. Estos aspectos podrían justificar la tolerancia (o incluso fomento como veremos en algunos ejemplos) del translingüismo en el aula AICLE y el bajo fomento del inglés por lo menos en los episodios de interacción multilingües desarrollados en la muestra.

Debido a las diferencias encontradas en la frecuencia de las funciones discursivas en los docentes, la Tabla 13 presenta su distribución en los episodios multimodales de cada docente.

Tabla 13. Tipos de funciones discursivas por docente

Funciones discursivas	Docente 1		Docente 2		Docente 3	
	n	%	n	%	n	%
Dar una explicación	60	26,4	40	19,7	177	25,1
Preguntar	36	15,9	57	28,1	175	24,8
Indicar un procedimiento	17	7,5	13	6,4	92	13
Apoyar el aprendizaje del inglés	53	23,3	30	14,8	25	3,5
Regañar	4	1,8	29	14,3	70	9,9
Dar retroalimentación positiva	21	9,3	5	2,5	66	9,3
Dar retroalimentación correctiva	22	9,7	5	2,5	24	3,4
Motivar	5	2,2	5	2,5	40	5,7
Tranquilizar	6	2,6	6	3,0	26	3,7
Enseñar contenido	1	0,4	10	4,9	10	1,4
Fomentar el uso del inglés	2	0,9	3	1,5	1	0,1
Total	227		203		706	

Las funciones más frecuentes en el docente 1 son dar una explicación (sobre el 26%) y apoyar el aprendizaje del inglés (sobre el 23%), seguidas de preguntar (sobre el 16%), destacando también dar retroalimentación correctiva y positiva (sobre el 10%-9%). En la docente 2 encontramos que preguntar es la función más frecuente (sobre el 28%), seguida de dar una explicación (sobre el 20%), y que apoyar el aprendizaje del inglés y regañar también son relevantes (sobre el 14%-15%). La docente 3, por su parte,

utiliza dar una explicación y preguntar de forma muy similar (sobre el 25%), seguidas de indicar un procedimiento (13%), y también es destacable el empleo de regañar y dar retroalimentación positiva (sobre el 10%-9%). Es relevante aclarar que las frecuencias significativas de la docente 3 en el empleo de explicaciones, preguntas e indicaciones de un procedimiento pueden ser debidas a que los tres alumnos con dislexia y trastorno por déficit de atención e hiperactividad que tiene en sus grupos requieran de mayor elaboración en el discurso de la docente.

Uno de los aspectos significativos que muestran los resultados es que la docente 2 utiliza muy poca retroalimentación positiva y regaña bastante en comparación con los otros dos docentes. Dado que estas dos funciones discursivas, la retroalimentación positiva y el regañar, son fundamentales en las relaciones personales como hemos indicado, se hace necesaria la reflexión y justificación a este respecto. Es probable que esto refleje rasgos de la personalidad de la docente 2 o el estado emocional en el que se encuentra durante estas sesiones, sin embargo, es importante incidir en el comportamiento de los grupos, en concreto en el grupo 3. En una de las clases del grupo 3 hay un episodio de interacción (de aproximadamente cuatro minutos) en el que predomina el euskera porque la docente 2 trata de resolver un conflicto ocurrido entre dos alumnos que se han faltado al respeto mientras trabajaban de manera colaborativa. El ejemplo 2, arriba presentado, es parte de ese episodio de interacción. Solo en ese episodio la docente 2 emplea frecuentemente (con una duración de poco más de un minuto) la función discursiva de regañar porque necesita que esos dos alumnos comprendan que la falta de respeto no forma parte del trabajo en equipo y no está permitida. La escasa retroalimentación positiva indentificada en la docente 2 puede verse compensada con la influencia que esta función puede ejercer junto a las de tranquilizar y motivar en la creación de relaciones favorables al aprendizaje. Estas funciones discursivas contribuyen a que los alumnos se sientan más seguros y valorados, parte del grupo y motivados, así como mayor confianza y más cercanos a los docentes.

El docente 1 es el que menos regaña de los tres, probablemente debido a que es el mayor y el que más experiencia docente tiene, lo que puede llevar a la creación de relaciones diferentes en clase, siendo capaz de transmitir mayor autoridad y que el grupo tenga un mejor comportamiento. Además, el docente 1 es también el que más retroalimentación correctiva da, lo que puede deberse a varios motivos: a que sus

grupos o uno de ellos necesite mayor apoyo (un análisis por grupos muestra que el grupo 1 tiene aproximadamente el doble de retroalimentación correctiva comparado con el grupo 2), a que sea un rasgo de su personalidad trasladado a su pedagogía docente o a que su mayor experiencia docente le haya llevado a utilizar esta función discursiva como estrategia para ayudar a sus alumnos durante el proceso de aprendizaje al haber comprobado su efectividad.

Tras este análisis de la frecuencia de las funciones discursivas empleadas por los docentes durante los episodios de interacción multilingüe, a continuación, llevamos a cabo su análisis cualitativo. Para ello se han seleccionado ejemplos de episodios o fragmentos de estos que ilustran las 11 funciones en su contexto de uso.

Dar una explicación

Aunque los alumnos son conscientes de que la manera de proceder cuando desconocen el significado de una palabra es consultar en el diccionario, en ocasiones también preguntan al docente. Los docentes emplean la función de dar una explicación en respuesta a las cuestiones planteadas por los alumnos.

El ejemplo 5 (clase 2, episodio 4) ilustra la función discursiva dar una explicación a una cuestión planteada por un alumno quien muestra la duda sobre el significado de la palabra *storm*. La conversación fluye entre el docente 1 y los alumnos 1 y 2, y solamente es interrumpida al final en la línea 15 donde se escucha al alumno 3 que aparentemente le dice a otro compañero que no deje algo en un determinado sitio e interrumpe brevemente el discurso del docente.

Aunque en este ejemplo no aparezca la función discursiva de apoyar el aprendizaje del inglés, palabras como "tormenta", "trueno" o "rayo" y sus traducciones a las otras lenguas son explicadas a través de onomatopeyas (líneas 3, 12 y 14) aspecto que, a su vez, también favorece el aprendizaje de la lengua extranjera.

Ejemplo 5 (00:26:35.334 - 00:27:10.025)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 1	1	which one? which one?	¿cuál? ¿cuál?	preguntar
2	Alumno 1		storm	tormenta	-
3	Docente 1	2	storm? when it sometimes fxssss fxssss	¿tormenta? cuando a veces	dar una explicación
4	Alumno 1		¿trueno? ¿rayo?	-	-
5	Docente 1	3	mmmm in general all all of that all of that at the same time	en general todo todo eso al mismo tiempo	dar una explicación
6			is a?	¿es una?	preguntar
7	Alumno 2		trueno lluvia	-	-
8	Docente 1	4	<i>ee ka</i>	t tor	retroalimentación correctiva
9	Alumno 1		<i>ekaitza</i>	tormenta	-
10	Docente 1	5	<i>ekaitza</i>	tormenta	retroalimentación positiva
11			storm right	tormenta bien	
12			and the in the storm you have thunder txfsss txfsss is the sound and	en la tormenta tenéis truenos es el sonido y	enseñar contenido
13	Alumno 1		el trueno rayo	-	-
14	Docente 1	6	strike light/lightnings lightning is in english lightning is sssss sssss	golpe relámp/ relámpagos relámpago es en inglés relámpago es	enseñar contenido
15	Alumno 3		ahí no	-	-
16	Docente 1	7	right ok?	bien ¿de acuerdo?	preguntar

La expresión de las explicaciones sobre la tormenta en este ejemplo (líneas 3, 5) no es sino un tipo de andamiaje ofrecido por el docente que se vuelve realmente importante en el contexto multilingüe de AICLE en el que se encuentra. En este sentido, el docente al involucrar activamente al alumnado en la conversación a través de sus explicaciones les está guiando a una mayor comprensión del contenido, a la vez que promueve el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera integrando el aprendizaje del contenido y la lengua.

Al inicio del episodio el docente da explicaciones para que se entienda el significado de la palabra *storm*. Son necesarias dos explicaciones para que los los alumnos encuentren el significado correcto. Sin embargo, emplea dos estrategias diferentes. En la primera da un ejemplo utilizando una onomatopeya de sonidos de tormenta (línea 3), tratando con esto evocar la imagen de este concepto. No obstante, los alumnos no consiguen dar con la traducción exacta (línea 4). En la segunda explicación (líneas 5), si bien entendemos que esta es la función discursiva principal, en ella subyace la

retroalimentación correctiva, partiendo de las aproximaciones dadas por los alumnos en su respuesta.

El docente hace uso de la repetición de la palabra "tormenta" en inglés y euskera, un recurso muy habitual en los tres docentes como ya apuntábamos. Si bien, un recurso característico de este episodio es la onomatopeya, el cual se ha observado que este docente emplea frecuentemente en sus clases. La onomatopeya aparece como hemos dicho en la segunda explicación (línea 5) y al enseñar contenido (líneas 12 y 14).

Además, el empleo de la totalidad del repertorio semiótico del docente 1 para ofrecer explicaciones a sus alumnos, aspecto que se analiza más adelante, facilita la creación de entornos afectivos con el apoyo emocional necesario en el aula para crear un entorno seguro en el que los alumnos interactúan con sus compañeros y con el docente en la co-construcción del conocimiento académico en la lengua extranjera (Evnitskaya, 2018).

En el ejemplo 6 (clase 1, episodio 4), el grupo se encuentra completando un dossier sobre el Sistema Solar mientras el docente 1 supervisa su trabajo. Uno de los alumnos pregunta indirectamente cuál es el antónimo de "pesado" (línea 1). El docente al percatarse de que el alumno no sabe decir la palabra "antónimo" en inglés, utiliza una pregunta de confirmación que apoya el aprendizaje del vocabulario en esta lengua (*the opposite?*, línea 2).

Inmediatamente después, el docente da una explicación respondiendo a la pregunta planteada por el alumno y añade otra explicación en la que indica que la palabra *light* no solo es el antónimo de *heavy*, sino que además también significa "luz", para lo que utiliza el euskera, *argia*, (línea 3). El docente 1 a menudo aprovecha las dudas planteadas por los alumnos, para crear nuevas situaciones de aprendizaje y ampliar sus conocimientos. La siguiente explicación simplemente se refiere a la expresión del comparativo y el superlativo de ligero (línea 5) que la hace en inglés.

Durante el resto del episodio de interacción el docente ayuda al alumno a completar las frases de la actividad que está realizando. Al leer los enunciados emite un sonido para indicar el hueco de la respuesta (*mmm*) (líneas 8 y 11) y que identifique el adjetivo que va en el hueco. Cuando este se equivoca le da retroalimentación correctiva. El docente utiliza la entonación cuestionando que la respuesta dada por el alumno sea la

correcta (líneas 12). Este tipo de *repair* o retroalimentación correctiva podría ser una *elicitation* o incitación porque el docente promueve una reformulación de la respuesta, pero no le da tiempo al alumno a que responda y pasa directamente a una corrección explícita (línea 13). El docente sigue con otro tipo de reparación, dándole una pista en forma de onomatopeya indicando gran tamaño *woaaa* (línea 14). El episodio termina con la respuesta correcta del alumno (línea 15) y la retroalimentación positiva del docente (línea 16)

Ejemplo 6 (00:42:14.990 - 00:42:55.000)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno 1		what's heavy and?	¿qué es pesado y?	-
2	Docente 1	1	the opposite?	¿lo contrario? ligero ligero luz	apoyar el aprendizaje del inglés
3			light light argia as well eh? the same but	también ¿eh? lo mismo pero	dar una explicación
4	Alumno 2		[inaudible]	-	-
5	Docente 1	2	comparative lighter superlative the lightest	comparativo más ligero superlativo el más ligero	dar una explicación
6	Alumno 2		but [inaudible] the biggest and	pero [inaudible] el mayor y	-
7	Docente 1	3	let me see what?	déjame ver ¿qué?	preguntar
8			the sun is mmm than the other stars [leyendo enunciado]	el sol es mmm que las otras estrellas	-
9	Alumno 2		the smallest but smaller	el más pequeño pero más pequeño que	-
10	Docente 1	4	so leave leave this leave this number eight [señalando la frase siete en el ejercicio]	entonces déjalo deja este número ocho	indicar un procedimiento
11			the sun is the mmm thing in the solar system [leyendo enunciado]	el sol es la cosa más mmm del sistema solar	-
12			the? the first? [leyendo respuesta del alumno]	¿el? ¿el primero?	dar retroalimentación correctiva
13			first is not here yes the first thing no	el primero no está ahí sí la primera cosa no	
14			the woaaa	el woaaa	
15	Alumno 2		ah the biggest	ah el más grande	-
16	Docente 1	5	the biggest thing in the solar system	lo más grande en el sistema solar	dar retroalimentación positiva

Las explicaciones contribuyen a la creación de puentes y la interpretación del conocimiento convirtiéndose así en estrategias pedagógicas comunes empleadas por los docentes en la interacción del aula para que los contenidos académicos se vuelvan accesibles al alumnado. Aunque habitualmente estas explicaciones ocurren de manera automática y espontánea y los docentes, al no ser conscientes, tienden a omitir las similitudes y diferencias entre las diversas formas de referirse a un mismo concepto o fenómeno (Evnitskaya, 2018).

Encontramos también la función discursiva de dar una explicación en los ejemplos 11, 13, 20, 27, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 43-46, 48 y 49 que se introducen y discuten a lo largo del capítulo.

La función discursiva de dar una explicación junto con la de preguntar, que se analiza a continuación, y que son las más frecuentes en los episodios de interacción de los tres docentes son muy importantes dentro de un contexto de interacción AICLE. La mayoría de las actividades en las aulas de Ciencias como pueden ser la resolución de problemas, el diseño de experimentos o el planteamiento de hipótesis y preguntas, son en realidad actividades lingüísticas en las que se plantea el desempeño de tareas científicas cognitivamente exigentes y el desarrollo de modos comunicativos complejos de creación de significado (Lemke, 1990). Esto implica que los docentes involucren al alumnado en los procesos interaccionales de organizar, desenmarañar y traducir el conocimiento (Lin, 2016) de un lenguaje académico a uno más informal o cotidiano y viceversa.

Preguntar

En este contexto de aprendizaje multilingüe en AICLE, las relaciones interpersonales y las relaciones de aprendizaje se van perfilando y creando fruto de las funciones discursivas expresadas por los participantes. En concreto, las preguntas planteadas por los docentes van a resultar clave en la elaboración del significado por parte de los alumnos. Prácticamente todos los ejemplos mostrados en el apartado de resultados y discusión contienen al menos una pregunta.

El ejemplo 7 (clase 6, episodio 8) ilustra el tipo de preguntas en las que el docente busca la confirmación de que los alumnos le han comprendido. La docente 3 comienza

indicando a un alumno con dislexia y trastorno por déficit de atención e hiperactividad que debe buscar la palabra "luna" y la palabra "aros" y subrayarlas. Aunque más tarde utilice el euskera para asegurarse de que el alumno comprende lo que debe hacer, la docente comienza su explicación en inglés (líneas 1 y 3), y, por tanto, si bien el alumno casi siempre se dirige a la docente en castellano, el input para este alumno también es multilingüe y trabaja la lengua extranjera con demandas ajustadas a sus necesidades (Barrios, 2010; Madrid & Hughes, 2011; Madrid & Pérez-Cañado, 2018). De hecho, la docente utiliza también un ritmo más pausado a la hora de dirigirse a este alumno.

Ejemplo 7 (00:10:35.984 - 00:10:44.810)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 3	let's see you have to find the word moon that is	veamos debes encontrar la palabra luna que es	indicar un procedimiento
2		<i>ilargia</i>	luna	apoyar el aprendizaje del inglés
3		and rings	y aros	indicar un procedimiento
4		<i>bale?</i>	¿vale?	preguntar
5		<i>direla aroak</i>	que son aros	apoyar el aprendizaje del inglés
6		<i>bale?</i>	¿vale?	preguntar
7		<i>venga</i>	-	motivar
8		<i>azpimarratu aber nun dauden</i>	subraya a ver dónde están	indicar un procedimiento
9		<i>bale?</i>	¿vale?	preguntar
10		<i>hauetan hauetan bakarrik</i>	en estos solo en estos	dar retroalimentación correctiva
11		<i>shhh</i>	-	hacer hablar más bajo al grupo

En este ejemplo, la función de preguntar (líneas 4, 6 y 9) es central para confirmar que el alumno comprende lo que debe hacer. La docente utiliza la expresión en euskera *bale?* en los tres casos, sin esperar una respuesta verbal por parte del alumno. Las preguntas siguen tanto a la función de indicar el procedimiento de la tarea (líneas 3 y 8), como a la de apoyar el aprendizaje del inglés (línea 5). Además, en este episodio, la docente también motiva (línea 7) y da retroalimentación correctiva (línea 10) al alumno, y hace callar a la clase con la onomatopeya *shhh* (línea 11). La docente emplea el euskera y el inglés para expresar esas funciones discursivas y le sirven como

herramienta lingüística de andamiaje ante el reto de conseguir que el alumno se implique en la tarea.

En el ejemplo 8 (clase 3, episodio1), el alumno le plantea una pregunta al docente 1 sobre una actividad que está haciendo. El docente en lugar de responderle le incita a pensar y le hace una pregunta para demostrarle que ya sabe cuál es la respuesta.

Ejemplo 8 (00:13:21.290 - 00:13:26.946)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno	and here?	¿y aquí?	-
2	Docente 1	think what is all about?	piensa ¿de qué va todo esto?	preguntar
3	Alumno	rotation	rotación	-

De los tres tipos de técnicas para preguntar propuestos por Echevarría y Graves (1998), el empleado por el docente en este ejemplo, *think what is all about?* (piensa ¿de qué va todo esto?), se podría clasificar en un tipo de pregunta abierta con la que se obtiene respuestas a partir de una mayor reflexión del alumno. Aunque la respuesta sea una sola palabra es importante el hecho de haber incitado a pensar al alumno y haber, al menos, obtenido como respuesta una de las palabras clave del módulo que estudian sobre el Sistema Solar. Este tipo de preguntas son significativas porque ofrecen oportunidades para compartir opiniones, debatir, razonar y que los alumnos respondan de manera más elaborada gracias a la interacción producida (Valverde Caravaca, 2019).

En el ejemplo 9 (clase 3, episodio2) la docente 2 quiere comprobar que los alumnos saben cuál es el planeta marte y qué es lo que conocen sobre este planeta. Para ello plantea una pregunta cerrada (turno 1) y otra abierta (turno 2). La pregunta cerrada, *what planet is this?* (línea 1), da lugar a una sola respuesta de una única palabra: marte. Mientras que la pregunta abierta, *something about mars?* (comenzada en la línea 1 pero interrumpida para comprobar si el alumno sabe el nombre del planeta), promueve el empleo de un lenguaje más elaborado y de expresiones más complejas (Lyster, 2007). De ahí que el alumno acabe su respuesta en castellano, porque le supone un

reto difícil de alcanzar en la lengua extranjera; sin embargo, este ha dado su respuesta y su voz ha tenido cabida entre todos los actores sociales del aula.

Ejemplo 9 (00:12:28.000 - 00:13:18.016)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	1	something about/ what planet is this?	¿algo sobre? ¿qué planeta es este?	preguntar
2	Alumnos		mars	martes	-
3		2	/mars Nombre del alumno?	¿martes Nombre del alumno 1?	preguntar
4	Alumno 1		mars is the planet of de la guerra	martes es el planeta	-
5	Docente 2	3	de la?	-	preguntar
6	Alumno 1		de la guerra	-	-
7	Docente 2	4	th/ war war?	d/ ¿guerra guerra?	preguntar
8	Asistente lingüístico		i think he's saying that i gues mass is the god of war?	creo que esté diciendo ¿entiendo que martes es el dios de la guerra?	dar una explicación
9	Docente 2	5	oh ah ah ok ok ok yeah very good ok	oh ah ah vale vale vale sí muy bien vale	retroalimentación positiva

Las preguntas abiertas, como las de los ejemplos 8 y 9, son un tipo de preguntas que propician un aprendizaje significativo, contextualizado y apropiado para que los alumnos desarrollen la comprensión necesaria con respecto a los contenidos de una materia de Ciencias. Este tipo de preguntas son de especial interés en sesiones interactivas puesto que demandan la participación de los alumnos en una experiencia dialógica. Normalmente comienzan por "por qué" y buscan la opinión o el punto de vista de los alumnos (Dalton-Puffer, 2007a). Las preguntas abiertas promueven el pensamiento crítico, la exposición de opiniones o el razonamiento de ideas en respuestas más elaboradas (Evnitskaya, 2018; Qashoa, 2013; Valverde Caravaca, 2019).

En concreto, en este ejemplo el ayudante lingüístico trata de ayudar a la docente en comprender el motivo de la respuesta del alumno (línea 8) y lo consigue como puede verse en la retroalimentación positiva que expresa la docente al final de la interacción (línea 9). Los maestros no nativos son comunes en las aulas AICLE y el uso de L1 y L2 puede promover el contenido y la participación de los alumnos en el aula. Igualmente, en ciertos contextos AICLE en español, el translingüismo se promueve mediante el trabajo conjunto entre profesores de contenido y asistentes de lenguas

(Dafouz & Hibler, 2013; Lorenzo et al., 2010; Méndez-García & Pavón, 2012 en Nikula et al. 2016) evidenciando que el uso de dos o más lenguas en el aula tiene beneficios inherentes y facilitando la creación de relaciones interpersonales y de aprendizaje genuinas y auténticas entre los participantes y el asistente lingüístico. Además, esta flexibilidad de movimiento en el aula y el modo informal y consentido de colocarse, permiten cierta relajación, calma y distensión que facilitan la creación del ambiente idóneo para implicarse y comprometerse en el aprendizaje de esta manera tan dialéctica en ocasiones.

En el ejemplo 10 (clase 2, episodio 7) la docente 3 trata de hacer pensar y ayudar a un alumno que no tiene muy claro dónde colocar una característica sobre Venus, con respecto a si tiene volcanes o no, en el diagrama de Venn que están completando (Anexo VI).

Ejemplo 10 (00:40:43.090 - 00:40:52.007)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 3	it has got volcanoes [leyendo el enunciado] <i>dauzka bolkanak</i>	tiene volcanes tiene volcanes	apoyar el aprendizaje del inglés
2		<i>guk dauzkagu bolkanak?</i>	¿nosotros tenemos volcanes?	preguntar
3		<i>venusek edukiko ditu bolkanak?</i>	¿venus tendrá volcanes?	preguntar

Para ello, la docente, tras leer el enunciado en inglés y repetirlo en euskera para apoyar el aprendizaje del vocabulario utilizado en inglés (línea 1), le va planteando preguntas cerradas en euskera (líneas 2 y 3) que promueven su reflexión. Estas parecen no esperar una respuesta verbal, sino que el alumno piense y complete la actividad. Los actores sociales interactúan con mayor frecuencia con este tipo de preguntas cerradas que dan lugar a respuestas cortas o de una sola palabra (Dalton-Puffer, 2007a).

En el ejemplo 11 (clase 3, episodio 3) la docente 2 pide la atención de todo el grupo a través de una pregunta porque un alumno quiere comentar algo con respecto al tamaño de Júpiter.

La clase se encuentra en penumbra dado que la docente está de pie ocupando el espacio público (Hall, 1966) y explicando aspectos del Sistema Solar con la ayuda de una presentación en la pizarra digital. Estudios recientes (Madrid & Julius, 2017; Ortega Martín et al., 2018) apuntan la valoración positiva que los alumnos, como el de esta tesis, hacen del uso de diversos materiales audiovisuales o de las TIC adaptadas a sus capacidades para facilitar el aprendizaje. La utilización de imágenes, de organizadores gráficos (como los diagramas de Venn), de crucigramas, de juegos interactivos, de presentaciones y de técnicas similares hace también que se favorezca la comprensión.

Tras la petición de atención por parte de la docente con una pregunta (línea 1), el grupo escucha atentamente puesto que el alumno encuentra ciertas dificultades para expresar lo que quiere decir. Además, la docente, a través de preguntas, le pide que intente hacerlo en inglés (línea 3) lo cual dificulta aún más su expresión. Sin embargo, la demanda cognitiva tan exigente para este alumno se ve mitigada por el andamiaje que la docente le ofrece. Esta asiente con un movimiento de la cabeza sagital (Altorfer et al., 2000) convencional e icónico (McNeill, 1992; Norris, 2004) justo después de fomentar el uso del inglés (línea 3). La docente parafrasea en inglés lo que el alumno dice en euskera (línea 5). Además, expresa su incompreensión al alumno de manera amable, utilizando preguntas para confirmar que lo que ha dicho el alumno lo ha entendido (líneas 7 y 9). En la pregunta de la línea 9 la docente trata de organizar y explicar de forma más comprensible lo que posiblemente el alumno quiere decir. Además, esta pregunta se repite en la línea 10 en euskera con la función de apoyar el aprendizaje del inglés.

Si bien el análisis de los recursos no lingüísticos se desarrolla en la siguiente sección del capítulo, es interesante destacar que en este ejemplo la docente hace un gesto de negación con su cabeza para indicar que desconoce el tamaño exacto del planeta (línea 11). Kendon (2002) sugiere que el movimiento de negación con la cabeza, al moverla hacia la derecha e izquierda, sirve para intensificar o fortalecer el mensaje cuando ocurre junto con el discurso. Asimismo, tras esos gestos de la docente que acompañan el discurso del alumno, esta ofrece una retroalimentación positiva (línea 13).

Ejemplo 11 (00:18:38.599 - 00:19:46.049)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	1	Nombre del alumno wants to say something can you please listen to him?	<i>Nombre del alumno</i> quiere decir algo ¿podéis por favor escucharle?	preguntar
2	Alumno		<i>eh esaten dut eh nik daukat liburu bat</i>	eh digo eh tengo un libro	-
3	Docente 2	2	can you say that in english? try to say it at least?	¿puedes decir eso en inglés? ¿al menos lo intentas?	fomentar el uso del inglés
4	Alumno		me I have a book <i>eh ez dakit eh ta esaten du eh jupiter eh dala</i>	tengo un libro eh no sé eh y dice eh que júpiter eh es	-
5	Docente 2	3	it says that jupiter	dice que júpiter	apoyar el aprendizaje del inglés
6	Alumno		<i>milioiaka lur</i>	millones de tierras	-
7	Docente 2	4	sorry? that jupiter?	¿perdón? ¿que júpiter?	preguntar
8	Alumno		<i>egiten duela mila bueno igual eh eh dela ba ez dakit</i>	que hace mil bueno tal vez eh eh que es pues no lo sé	-
9	Docente 2	5	ah it's like one million times bigger than the earth?	ah es como ¿un millón de veces mayor que la tierra?	preguntar
10			<i>milioi bat aldiz handiago?</i>	¿un millón de veces mayor?	apoyar el aprendizaje del inglés
11			i don't know the exact	no sé exactamente	dar una explicación
12	Alumno		<i>ba dauka al du izan pila bat eh ba igual mila mila baino gehio barruan</i>	pues tiene puede ser un montón eh pues tal vez más de mil y mil dentro	-
13	Docente 2	6	yeah	sí	dar retroalimentación positiva
14			then we will see a picture where we can see eh like how big jupiter is in comparision to earth and	después veremos una imagen en la podemos observar eh algo así como lo grande que es júpiter en comparación con la tierra y	dar una explicación
15			yeah?	¿sí?	preguntar
16			we will see some pictures for that	veremos algunas imágenes de esto	dar una explicación
17			but good yeah	pero bien sí	dar retroalimentación positiva
18			it's much much bigger	es muchísimo más grande	dar una explicación
19			yes?	¿sí?	preguntar
20			very good	muy bien	dar retroalimentación positiva
21			so jupiter remember is the biggest	así que recordad júpiter es el más grande	enseñar contenido

La docente, además de ayudar con el aprendizaje del inglés y de fomentar el uso del mismo, utiliza preguntas del tipo *yeah?* y *yes?* (líneas 15 y 19) que no buscan la respuesta verbal del alumno, pero sí una confirmación de que está comprendiendo sus

explicaciones (líneas 14, 16 y 18). En el turno 6 la docente emplea la retroalimentación positiva con la utilización de palabras como *yeah*, *good* y *very good* (líneas 13, 17 y 20). Asimismo, y pese a no centrarse esta parte del análisis a los aspectos no lingüísticos, al fomentar el uso del inglés en forma de preguntas (línea 3), al apoyar el aprendizaje del inglés en euskera (línea 10) y con las explicaciones (líneas 11, 14 y 16), la entonación empleada por la docente es la misma que la utilizada en las preguntas.

Asimismo, podemos encontrar también la función discursiva de preguntar en los ejemplos 12,13, 15, 17, 18-20, 22, 28-31, 33, 36-41 y 43-49 en los que el empleo de todo el repertorio lingüístico en la formulación de preguntas hace posible que todos los actores sociales implicados en la interacción se sientan más seguros, transformando así las relaciones de poder (Wei, 2018b).

Indicar un procedimiento

En ocasiones los docentes dan instrucciones a los alumnos de cómo deben proceder para la realización de determinadas tareas o en determinadas situaciones que tienen lugar en el aula, en las que habitualmente se emplea un discurso regulativo. En estas ocasiones utilizan la función discursiva de indicar un procedimiento.

El trabajo que los alumnos deberán realizar para finalizar con el módulo del Sistema Solar es la presentación del planeta que a cada grupo de trabajo le ha tocado. En el ejemplo 12 (clase 5, episodio 4) un alumno se aproxima al docente 1 porque no está de acuerdo con la parte que a él le toca presentar y el docente sugiere al grupo que lo echen a suertes.

Ejemplo 12 (00:11:31.970 - 00:11:37.450)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 1	i think is better if you do a raffle	creo que es mejor si lo echáis a suertes	indicar un procedimiento
2		eh?	¿eh?	preguntar
3		<i>zozketa</i> raffle	echarlo a suertes	apoyar el aprendizaje del inglés
4		right?	¿sí?	preguntar

Como muestra el ejemplo el docente indica a sus alumnos cómo proceder (línea 1) para el reparto de tareas dentro del grupo de manera que cada uno presente lo que le toque y así no haya conflictos en ese sentido. Una vez indicado el procedimiento, además, el docente apoya el aprendizaje del inglés verbalizando en euskera la palabra *raffle* (línea 3) para que el grupo no tenga dudas de qué se trata y conozcan cuál puede ser su manera de proceder. A ambas funciones discursivas les sigue la de preguntar buscando confirmación (líneas 2 y 4) como *eh?* y *right?* puesto que el docente quiere asegurarse de que lo han entendido.

En el ejemplo 13 (clase 4, episodio 1) la docente 2 se encuentra de pie en la mitad de la clase indicando el procedimiento al grupo entero (línea 2) para la realización de la actividad de clasificación de los planetas según sean interiores o exteriores.

Ejemplo 13 (00:19:05.905 – 00:19:22.030)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	so the planets chart you've got two charts one for inner planets one for outer planets	entonces la tabla de los planetas tenéis dos tablas una para los planetas interiores y una para los planetas exteriores	dar una explicación
2		so you have to see if your planet is an inner or outer planet, and you're going to use one or the other one,	entonces debéis mirar si vuestro planeta es interior o exterior y utilizaréis una o la otra	indicar un procedimiento
3		clear?	¿está claro?	preguntar

El ejemplo muestra cómo la docente comienza con una explicación (línea 1) en la que describe los documentos que tiene cada grupo. Posteriormente, les indica que para descubrir si un planeta es interior o exterior deberán localizarlo en una u otra tabla (línea 2). Finalmente, les pregunta *clear?* buscando confirmación (línea 3) con el fin de asegurarse de que ha quedado claro y han entendido el procedimiento indicado.

Como hemos visto en los anteriores ejemplos, al igual que en la función de dar una explicación, al indicar un procedimiento parece existir también un patrón en el que

esta función discursiva va seguida de una pregunta de confirmación en inglés (ejemplos 12, 13, 19 y 46) o en euskera (ejemplos 7 y 29).

El ejemplo 14 (clase 6, episodio 22) muestra a la docente 3 indicando procedimientos sencillos y fundamentales al final de una de las sesiones. Los alumnos se encuentran recogiendo, a medida que van acabando y dejan todo limpio les va permitiendo salir del aula. Sin embargo, uno de los alumnos, que sostiene las fichas con las que han trabajado durante la actividad, tiene prisa por salir y la docente le indica que las introduzca en un plástico antes de irse (línea 1).

Ejemplo 14 (01:00:01.217 – 01:00:22.182)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 3	1	in the plastic	en el plástico	indicar un procedimiento
2	Alumno		voy a acabar en casa	-	-
3	Docente 3	2	plastic	plástico	indicar un procedimiento
4			<i>Nombre del alumno 2</i> and <i>Nombre del alumno 3</i> you can go	<i>Nombre del alumno 2 y</i> <i>Nombre del alumno 3</i> podéis ir	indicar un procedimiento
5			<i>Nombre del alumno 1</i> <i>Nombre del alumno 1</i> <i>Nombre del alumno 1</i> <i>Nombre del alumno 1</i> <i>plastikoa jarri behar</i> <i>dezu bere lekuan</i>	<i>Nombre del alumno 1</i> <i>Nombre del alumno 1</i> <i>Nombre del alumno 1</i> <i>Nombre del alumno 1</i> tienes que dejar el plástico en su sitio	regañar
6			<i>Nombre del alumno 2</i> <i>Nombre del alumno 3</i> you can go	<i>Nombre del alumno 2</i> <i>Nombre del alumno 3</i> podéis ir	indicar un procedimiento

El alumno responde a la docente que quiere llevárselas para finalizar la actividad en casa, pero la docente insiste en indicarle que debe introducirlas en el plástico y dejarlas en el lugar correspondiente. Para ello la docente indica de nuevo el procedimiento utilizando el inglés, en este caso la palabra *plastic* en un tono de voz algo más elevado (línea 3). Dado que el alumno sigue sin hacerle caso, la docente le regaña repitiendo su nombre cuatro veces y empleando el euskera para buscar una mayor cercanía a este a través de su L1 y asegurándose de que no hay ninguna duda sobre lo que debe hacer (línea 5). Por otra parte, en el turno 2 la docente lleva en paralelo una interacción con

otros alumnos a los que les indica que tienen permiso para marcharse ya que han terminado la tarea (líneas 4 y 6).

También encontramos la función discursiva de indicar un procedimiento en los ejemplos 19, 20, 29, 32, 34, 35, 38, 44, 46 y 49.

Apoyar el aprendizaje del inglés

Como se ha explicado, esta función discursiva se refiere al apoyo del aprendizaje de aspectos de la lengua inglesa como expresiones, estructuras gramaticales, vocabulario, etc. Por ejemplo, la encontramos cuando el docente hace una traducción al euskera y/o al castellano de una palabra en inglés como andamiaje para la comprensión de su significado. También utiliza otras estrategias que se ilustran en los siguientes ejemplos.

En el ejemplo 15 (clase 4, episodio 10), el docente 1 y el alumno se encuentran corrigiendo un ejercicio de completar frases relacionadas con astros del Sistema Solar y con adjetivos comparativos y superlativos.

El ejemplo comienza con el docente 1 haciendo pensar al alumno cuál puede ser la respuesta a la pregunta planteada tras leerle el enunciado de la frase a completar (línea 1). El alumno en primer lugar responde de manera incorrecta (línea 2). Inmediatamente se autocorrigió enunciando la respuesta correcta, pero con la pronunciación equivocada (línea 3). A partir de aquí comienza el turno 2 en el que el docente utiliza la función discursiva de apoyar el aprendizaje del inglés seguida de una pregunta de confirmación de la que no se espera respuesta verbal, repitiéndose el mismo patrón en tres ocasiones diferentes. Esto ocurre incluso al comienzo del turno cuando el docente da una retroalimentación correctiva sobre la adecuada pronunciación de *lighter* (línea 4). Pese a ser esta la función principal, implícitamente el docente al darle la pronunciación británica y americana de esta palabra está contribuyendo al mismo tiempo al apoyo del aprendizaje del inglés.

Ejemplo 15 (00:46:46.990 - 00:47:06.420)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 1	1	number ten the earth is heavier than the moon [leyendo enunciado] so the moon is?	número diez la tierra es más pesada que la luna así que ¿la luna es?	preguntar
2	Alumno		bigger	mayor	-
3			lighter lighter [pronunciación incorrecta]	más ligera más ligera	
4	Docente 1	2	lighter lighter [pronunciación británica] or lighter [pronunciación americana] than the earth	más ligero más ligero o más ligera que la tierra	dar retroalimentación correctiva
5			right?	¿sí?	preguntar
6			heavy is pisutsua	pesado es pesado	apoyar el aprendizaje del inglés
7			right?	¿sí?	preguntar
8			astuna and light is the opposite	pesado y ligero es lo contrario	apoyar el aprendizaje del inglés
9			eh?	¿eh?	preguntar
10			<i>arina</i>	ligero	apoyar el aprendizaje del inglés
11			right ok?	de acuerdo ¿vale?	preguntar

El docente no se conforma con dar una retroalimentación correctiva y confirmar que la respuesta ha sido entendida por el alumno, sino que aprovecha esta situación comunicativa para revisar el conocimiento de las palabras *heavy* y *light*. Con este fin utiliza diferentes estrategias que implican el uso del euskera y del inglés, generando dos funciones discursivas multilingües de apoyar el aprendizaje de la lengua extranjera (líneas 6 y 8). En primer lugar, el docente muestra explícitamente la correspondencia del término *heavy* en euskera: *heavy is pisutsua* (línea 6). A continuación, proporciona un sinónimo de *pisutsua*, expresando explícitamente que este es un antónimo de *light*: *astuna and light is the opposite* (línea 8). La riqueza pedagógica de esta situación comunicativa favorece también la promoción de la lengua minoritaria al referirse al adjetivo "pesado" de dos formas diferentes en euskera. Esto podría entenderse como una muestra de una mayor experiencia de este docente. El turno 2 termina con el antónimo de "pesado", también en euskera, *arina* (línea 10).

En el ejemplo 16 (clase 3, episodio 3) el docente 1 se acerca a un grupo para supervisar la redacción del discurso preparado por sus alumnos para la presentación del *Show Day* y al ver que han redactado parte de este en otra lengua diferente a la extranjera les indica que lo hagan en inglés (línea 1). Una alumna se disculpa en euskera (línea 2).

Ejemplo 16 (00:26:23.710 - 00:26:34.642)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 1	1	yo/ you have to change this in english turn it into english or translate it into english so	ti/ tienes que cambiar esto a inglés pasarlo al inglés o traducirlo al inglés así que	fomentar el uso del inglés
2	Alumno		ok barkatu	vale perdona	-
3			how how do you say	¿cómo cómo dices?	fomentar el uso del inglés
4	Docente 1	2	lo lamento	-	apoyar el aprendizaje del inglés
5			in english?	¿en inglés?	fomentar el uso del inglés
6	Alumno		i'm sorry	lo siento	-
7	Docente 1	3	very good	muy bien	dar retroalimentación positiva

En el turno 2 el docente sigue fomentando el uso del inglés, en este caso con relación a la expresión de disculpa que ha utilizado la alumna en euskera. El docente le solicita el término en inglés para la expresión "lo lamento" a través de una pregunta que fomenta también el uso del inglés. En la línea 4 el docente emplea el castellano para apoyar el aprendizaje del inglés, en lugar de repetir la expresión en euskera que utiliza la alumna. Esta función discursiva de apoyar el aprendizaje del inglés se encuentra integrada en la de fomentar el uso de la lengua extranjera mediante la pregunta: *how how do you say* (línea 3) lo lamento (línea 4) *in English?* (línea 5). El docente consigue su objetivo de fomentar el aprendizaje del inglés ya que el alumno enseguida le contesta *I'm sorry* (línea 6) y es por ello que recibe la retroalimentación positiva *very good* (línea 7).

El docente con la función discursiva de apoyar el aprendizaje del inglés permite que sus alumnos hagan conexiones entre lenguas. Existe una tendencia de los docentes a

utilizar el euskera como recurso lingüístico alternativo al inglés, priorizándolo sobre el castellano, precisamente por el carácter minoritario del euskera que, como lengua regional, la sociedad en general y la comunidad educativa en concreto entiende que hay que proteger. El translingüismo da lugar a una utilización distinta de las lenguas, enseñando de manera significativa y desde el afecto a alumnado con una lengua minoritaria, como es el euskera, en su repertorio lingüístico (García & Lin, 2017).

En relación con estos resultados, la docente 2 en el grupo focal menciona la importancia de tener en cuenta que estas prácticas son también enriquecedoras y favorecen el hecho de las enormes diferencias existentes en el nivel de inglés de los alumnos. Según esta docente, es en las aclaraciones de las palabras clave (apoyo al aprendizaje del inglés), en las explicaciones y en la resolución de conflictos cuando el euskera es más utilizado para aclarar dudas y la solución que se les ofrezca sea lo más eficaz posible.

Podemos encontrar la función discursiva de apoyar el aprendizaje del inglés en los ejemplos 20, 22, 30, 31, 33-38, 40, 41, 43, 45, 46, 48 y 49.

Regañar

La función discursiva de regañar se utiliza en situaciones "conflictivas" en el aula generadas a partir de la convivencia y de la interacción entre los alumnos en las que la actuación de los docentes es clave para reconducir determinados comportamientos disruptivos y actitudes.

Es algo muy común en la convivencia en aulas de educación primaria, y es habitual sobre todo cuando la interacción entre los actores sociales es mayor, fruto del trabajo cooperativo y colaborativo. Este tipo de circunstancias también contribuye a la comprensión, al aprendizaje y a la introspección en cuanto a valores tales como la tolerancia, el respeto y la ayuda. La labor de los docentes de educación primaria en este sentido es esencial para que la creación de relaciones en el aula AICLE sea lo más saludable posible.

En el ejemplo 17 (clase 5, episodio 3) la docente 2 atiende al llamamiento de una alumna a la que otra compañera le ha borrado el trabajo ya realizado en su ordenador (línea 1).

Ejemplo 17 (00:14:54.980 - 00:15:55.320)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno 1		<i>Nombre de la docente 2 Nombre de la alumna 2 etorri da eta hasi da egiten horrela</i>	Nombre de la Docente 2 Nombre de la Alumno 2 ha venido y ha empezado a hacer así	-
2	Docente 2	1	<i>Nombre de la alumna 2 Nombre de la alumna 2 Nombre de la alumna 2 what are you doing?</i>	Nombre de la Alumno 2 Nombre de la Alumno 2 Nombre de la Alumno 2 ¿qué estás haciendo?	regañar
3	Alumno 1		está borrando todo	-	-
4	Alumno 3		está borrando	-	-
5	Docente 2	2	but it's not your computer it's not your computer	pero no es tu ordenador este no es tu ordenador	regañar
6			shhh	-	hacer hablar más bajo
7			<i>Nombre de la alumna 2 Nombre de la alumna 2 zergatik borratu diozu hori?</i>	Nombre de la Alumno 2 Nombre de la Alumno 2 ¿por qué le has borrado eso?	preguntar
8	Alumno 2		qué si no le he borrado nada	-	-
9	Docente 2	3	<i>zergatik jun zea beraien ordenagailura?</i>	¿por qué has ido a su ordenador?	preguntar
10	Alumno 2		porque dicen ay mira has escrito no sé qué entonces lo he borrado lo que ellos han escrito a posta	-	-
11	Docente 2	4	<i>ta zergatik sartu behar dezur beraien lanian eh? zu zuria ari zea egiten eta besteei ez diezu uzten</i>	¿y por qué tienes que meterte en su trabajo? ¿eh? tú estás haciendo lo tuyo y no dejas a los demás	regañar
12	Alumno 2		lalala	-	-
13	Docente 2	5	<i>bai lalala ba berdina egingo dizut nik lalala zerbait galdetzen didazunean eh?</i>	si lalala pues yo te haré lo mismo lalala cuando tú me preguntes algo ¿eh?	regañar
14			<i>oso ondo berak ere zerbait esaten duenean lalala erantzun eh?</i>	muy bien cuando ella diga algo le contestáis también lalala ¿eh?	regañar

La docente emplea la función discursiva de regañar hasta en cinco ocasiones (líneas 2, 5, 11, 13 y 14). Los alumnos sorprendidos se quejan de la actitud de su compañera (líneas 3 y 4). La docente, las dos primeras veces regaña en inglés (líneas 2 y 5), pero las tres últimas lo hace en su L1 (turnos 4 y 5), el euskera, a pesar de que la alumna en cuestión le conteste de manera desconsiderada e irrespetuosa en castellano (línea 8) y tarareando (línea 12) para evitar escuchar a su docente lo inapropiado e inaceptable de su comportamiento.

Aunque la función discursiva de regañar deba servir para mostrar autoridad y establecer límites, en ocasiones, la paciencia de los docentes sobrepasa los límites como muestra el discurso de esta docente en la línea 14. Aparentemente, la docente no ha sabido gestionar esta situación ya que su comportamiento (líneas 13-14) no es el de la figura de autoridad de la clase. Un docente no debería responder lo que ella responde en la línea 13, ni incitar a que los alumnos se comporten como ella indica en la línea 14 si quiere tener el respeto del grupo, cuidar su relación con todos los alumnos y entre ellos. Posiblemente lo hace para que la alumna irrespetuosa empatee con ella, para que se ponga en el lugar del que escucha su insolente tarareo, situación que la docente parece asumir que el resto de los compañeros entienden.

La resolución de conflictos plantea una serie de dificultades y de situaciones complicadas de resolver en el aula, momentos en la interacción que influyen directamente en la creación de relaciones. Los rasgos de carácter personal y el comportamiento del docente influyen en cómo lo hacen los alumnos, por ello el componente emocional es fundamental. Asimismo, las relaciones interpersonales entre docente y alumnos juegan un papel particularmente importante en las experiencias emocionales de los docentes en clase (Hagenauer et al., 2015). De acuerdo con Moskowitz y Dewaele (2021), la percepción de los alumnos sobre el estado de ánimo del docente está relacionada de manera significativa y positiva con la actitud y motivación general de los alumnos. De acuerdo con estos autores, existe cierta influencia recíproca en lo que respecta al aspecto emocional entre docentes y alumnado. Igualmente, las emociones, que surgen de la interacción entre docentes, alumnado y determinados elementos contextuales, nutren el aprendizaje de lenguas y también el proceso de enseñanza de lenguas.

El ejemplo 18 (clase 6, episodio 18) muestra a la docente 3 regañando a un alumno cuyo comportamiento en el aula no está siendo el adecuado. La docente 3 saca al alumno fuera del aula para hablar con él.

Ejemplo 18 (00:48:55.984 - 00:49:38.278)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno 1		¡a por todos! [el alumno eleva el tono de voz imitando a un pirata en un barco]	-	-
2	Docente 3	1	<i>Nombre del alumno 1 venga kalera pixkat</i>	<i>Nombre del alumno 1 un momento a la calle</i>	regañar
3			<i>aber zergatik zaude hola hain harrotuta? zergatik zaude hain harrotuta?</i>	a ver ¿por qué estás fanfarroneando así? ¿por qué estás tan fanfarrón?	preguntar
4	Alumno 1		hoy no estoy <i>harrotuta</i>	fanfarrón	-
5	Docente 3	2	hombre <i>hasi zea abesten abesten abesten</i> jolin <i>hori atsegina da?</i> <i>Nombre del alumno 2- rekin hor xirikatzen</i>	has empezado a cantar a cantar a cantar ¿eso es agradable? con <i>Nombre del alumno 2</i> ahí enredando	regañar
6			ostras <i>pazientzi handia daukat baina nekatu da ja</i>	tengo mucha paciencia pero ya se me ha agotado	regañar
7			<i>bale?</i>	¿vale?	preguntar
8			<i>nahi dezu komunea jun ur pixka bat edatera?</i>	¿quieres ir al baño a beber un poco de agua?	tranquilizar
9	Alumno 1		<i>bai</i>	sí	-

El episodio lo abre un alumno que verbaliza la expresión lúdica "¡a por todos!" y la docente después de hacerle salir fuera del aula comienza a mostrar su enfado preguntándole el porqué de su comportamiento (línea 3). La docente expresa la función discursiva de regañar en tres ocasiones (líneas 2, 5 y 6) con el empleo del euskera y del castellano. Con palabras tales como "hombre", "jolin" y "ostras" que llevan cierta carga emocional, la docente marca el discurso regulativo en el aula al expresar enfado. El enfado y los insultos son frecuentemente expresados con la L1 (Dewaele, 2010); en este sentido la docente 3 se considera bilingüe en euskera y castellano. En este ejemplo es la propia docente la que confiesa que su paciencia ha llegado al límite (línea 6) y expresa una pregunta en euskera buscando cierta confirmación no verbal del alumno de que esto ha sido entendido: *bale?* (línea 7). Sin

embargo, su tono de voz no deja de ser afable y tranquiliza al alumno preguntándole si quiere ir al baño a beber algo de agua (línea 8), estrategia utilizada en ocasiones para apaciguar la inquietud de determinados alumnos ante situaciones de estas características.

Los tres docentes son conscientes de la etapa educativa en la que enseñan y entienden que muchos de los comportamientos de sus alumnos entran dentro del comportamiento habitual de alumnado de esas edades y que la resolución de conflictos es parte del día a día en el aula.

Las emociones pueden fluctuar en el tiempo y desempeñan un papel fundamental en el bienestar de los alumnos y de los docentes. Por tanto, es fundamental que los docentes puedan regular sus propias emociones y las de sus alumnos en el aula (Dewaele, 2021).

Podemos encontrar la función discursiva de regañar en los ejemplos 21, 41 y 47.

Dar retroalimentación positiva

La retroalimentación positiva es un modo de atender y fortalecer la autoestima y el autoconcepto de los alumnos y brindar apoyo emocional. Asimismo, fomenta la participación activa de estos en la interacción. Elogiar al alumnado por sus logros, tanto académicos como lingüísticos, utilizando recursos verbales y no verbales como gestos, miradas, sonrisas, etc. también ayuda a crear un ambiente positivo en el aula (Evnitskaya, 2018).

En el ejemplo 19 (clase 1) la docente 2 expresa dos veces la función discursiva de dar retroalimentación positiva (líneas 6 y 9). Ante el desconocimiento del significado de *liquid* por parte de un alumno, la docente consigue que dos de sus compañeros se impliquen en la creación de significado (turno 1, líneas 3 y 4).

Al observar al alumno 1 señalar la palabra *liquid* en su ficha (línea 1), la docente le pregunta si desconoce su significado (línea 2) y posteriormente, fomenta la colaboración entre compañeros (línea 3) preguntando a los alumnos 2 y 3 si saben su significado (línea 4). Cuando la alumna 2 responde correctamente en castellano (línea 5) es cuando la docente da su primera retroalimentación positiva (línea 6).

Ejemplo 19 (00:39:30.260 - 00:39:44.338)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno 1		[señalando la palabra liquid en la ficha y mirando a la docente 2]	líquido	-
2	Docente 2	1	you don't know what that is?	¿no sabes lo que es esto?	preguntar
3			ok maybe your friends can help you	vale tal vez tus amigos pueden ayudarte	fomentar la colaboración
4			<i>Nombre del alumno 2 and Nombre del alumno 3</i> do you know what liquid is?	¿ <i>Nombre del alumno 2</i> y <i>Nombre del alumno 3</i> sabéis lo que es líquido?	preguntar
5	Alumno 2		líquido	-	-
6	Docente 2	2	yeah	sí	dar retroalimentación positiva
7			so you can write it	vale puedes escribirlo	indicar un procedimiento
8			ok?	¿de acuerdo?	preguntar
9			very good <i>Nombre del alumno 2</i>	muy bien <i>Nombre del alumno 2</i>	dar retroalimentación positiva

La retroalimentación positiva de la línea 6 es el adverbio de afirmación *yeah* que la docente expresa con un tono de voz más jovial. A continuación, la docente le indica que puede proceder a escribirlo (línea 7) y busca la confirmación no verbal por parte de la alumna de que ha comprendido lo que debe hacer (línea 8). La retroalimentación positiva de la línea 9 es un *very good* acompañado por el nombre del alumno. El empleo del nombre de los alumnos junto a la retroalimentación positiva tiene un impacto favorable en cómo se sienten dado que valoran mucho este reconocimiento individual y denota un componente emocional importante en la creación de relaciones (Mortiboys, 2012).

Habitualmente los docentes al expresar la retroalimentación positiva lo hacen a través de las expresiones utilizadas en el ejemplo y otras tales como *ok good all right, very good, ok very good*.

El ejemplo 20 (clase 1, episodio 4) muestra otro empleo de retroalimentación positiva por el docente 1. El alumnado se encuentra completando una ficha sobre el Sistema Solar mientras el docente supervisa su trabajo.

Ejemplo 20 (00:42:14.990 - 00:42:55.000)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno 1		what's heavy and?	¿qué es pesado y?	-
2	Docente 1	1	the opposite? light light <i>argia</i>	¿lo contrario? ligero ligero luz	apoyar el aprendizaje del inglés
3			as well eh? the same but	también ¿eh? lo mismo pero	dar una explicación
4	Alumno 2		[inaudible]	-	-
5	Docente 1	2	comparative lighter superlative the lightest	comparativo más ligero superlativo el más ligero	dar una explicación
6	Alumno 2		but [inaudible] the biggest and	pero [inaudible] el mayor y	-
7	Docente 1	3	let me see what?	déjame ver ¿qué?	preguntar
8			the sun is mmm than the other stars [leyendo enunciado]	el sol es mmm que las otras estrellas	-
9	Alumno 2		the smallest but smaller	el más pequeño pero más pequeño que	-
10	Docente 1	4	so leave leave this leave this number eight [señalando la frase siete en el ejercicio]	entonces déjalo deja este número ocho	indicar un procedimiento
11			the sun is the mmm thing in the solar system [leyendo enunciado]	el sol es la cosa más mmm del sistema solar	-
12			the? the first? [leyendo respuesta del alumno]	¿el? ¿el primero?	dar retroalimentación correctiva
13			first is not here yes the first thing no	el primero no está ahí sí la primera cosa no	
14			the woaaa	el woaaa	
15	Alumno 2		ah the biggest	ah el más grande	-
16	Docente 1	5	the biggest thing in the solar system	lo más grande en el sistema solar	dar retroalimentación positiva

Con el fin de responder a un alumno que el antónimo de pesado es ligero, el docente les explica que *light* significa dos cosas, ligero y luz y para ello emplea la palabra *argia* que significa luz en euskera (línea 2). El docente da una explicación en inglés referida a la expresión del comparativo y el superlativo de *light* (línea 5) que es interrumpida por el alumno (línea 6). A partir de aquí el docente lee en alto las frases que el alumno tiene que completar, así como sus respuestas (líneas 8, 11 y 12). Para los huecos vacíos, el docente emplea onomatopeyas para intentar que el alumno identifique el adjetivo que va en el hueco (línea 14).

En las líneas 12-14 del turno 4 el docente da una retroalimentación correctiva, al utilizar la entonación está cuestionando que la respuesta dada por el alumno sea la correcta. Este tipo de retroalimentación correctiva podría ser una *elicitation* o incitación porque el docente promueve una reformulación de la respuesta, pero no le da tiempo al alumno a que responda y pasa directamente en la línea 13 a una corrección explícita. En la línea 14 el docente sigue con otro tipo de reparación, dándole una pista en forma de onomatopeya.

Finalmente, en la línea 16 el docente expresa la retroalimentación positiva repitiendo y completando la respuesta dada por el alumno utilizando una estrategia diferente a la analizada en el ejemplo anterior con expresiones positivas habitualmente empleadas en estos casos.

Sea la lengua que fuere la que los docentes emplean en la retroalimentación positiva, la gratificación y el incentivo intrínseco recibido por parte de los alumnos contribuye a la creación de relaciones que van a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando, además, el conocimiento se va construyendo en grupo, como en el ejemplo 19, y se refuerza la expresión de ideas y opiniones con la flexibilidad en el empleo de todo el repertorio lingüístico la retroalimentación positiva refuerza el sentimiento tan beneficioso de pertenencia al grupo por parte de los alumnos. Porque la retroalimentación positiva es un modo de reforzar el autoconcepto y la autoestima de los alumnos gracias al apoyo emocional que aporta. Esto provoca un aumento en la participación activa e interactiva de los alumnos, la pérdida del miedo al fracaso y una mayor tolerancia a la frustración en el aprendizaje de la lengua extranjera (Evnitskaya, 2021). Elogiar al alumnado por sus logros académicos y lingüísticos con el empleo de recursos verbales y no-verbales como los gestos, las miradas o una sonrisa, que veremos posteriormente, contribuye también a crear una atmósfera positiva en el aula (Evnitskaya, 2018).

Podemos encontrar también la función discursiva de dar retroalimentación positiva en los ejemplos 27, 37, 39 y 43.

Dar retroalimentación correctiva

La retroalimentación correctiva aparece como respuesta de los docentes a un error del alumno que puede ser de diferente naturaleza.

En el ejemplo 21 (clase 5, episodio 5) ya al finalizar la sesión, un alumno se acerca al docente 1 para decirle que no ha escuchado música en su *chromebook* (cosa que no está permitida puesto que tienen otras tareas que hacer).

Ejemplo 21 (00:16:04.000 - 00:16:13.975)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno 1		<i>ez dut</i> escuchatu <i>musika</i>	no he "escuchado" música	-
2	Docente 1	1	i didn't listen to music	no he escuchado música	dar retroalimentación correctiva
3	Alumno 1		y si escucharía escucharía en inglés porque estamos	-	-
4	Docente 1	2	y si escuchase	-	dar retroalimentación correctiva
5	Alumno 2		y si escuchase	-	-
6	Docente 1	3	<i>ondo hitz egin</i>	habla bien	regañar

El alumno, para indicar que no ha escuchado música, utiliza la palabra "escucha" en castellano con el sufijo *-tu* (terminación propia de algunos verbos en euskera) en lugar de decir *entzun* que es como se dice en euskera (línea 1). Al expresar la retroalimentación correctiva el docente utiliza una entonación agradable. Sin hacer una corrección explícita, en la primera retroalimentación el docente utiliza el inglés y le da la traducción de la frase (línea 2). El alumno continúa la argumentación de su comportamiento en castellano, pero al cometer un error gramatical, el docente le interrumpe con una corrección explícita. Otro alumno imita la corrección del docente con entonación que parece expresar burla de cara a su compañero (línea 5). El episodio de interacción termina cuando el docente le pide en euskera que hable con corrección (línea 6).

El tipo de conversaciones del estilo de la del ejemplo que acabamos de ver, se caracteriza por tratarse de una interacción interpersonal, fuera de lo establecido como exclusivamente curricular, en la que docente y alumnado negocian el significado y la corrección lingüística de manera amistosa e informal. Esto da lugar a la creación de espacios de aprendizaje en todo momento, a la vez que, de manera aparentemente

desinteresada, el translingüismo y la semiotización (Baker, 2011; Wei, 2018b) contribuyen a que se vayan forjando vínculos de relación positiva entre los participantes.

En el ejemplo 22 (clase 2, episodio 8) se muestra la expresión de retroalimentación correctiva por parte del docente 1 hasta en tres ocasiones (líneas 4, 8 y 11). Los alumnos siguen la *procedure sheet* (hoja de instrucciones) y el modelo, entregados por el docente, para la redacción de la descripción del planeta que tendrán que presentar en el *Show Day*. El docente, el docente de prácticas y el asistente lingüístico supervisan el trabajo de los alumnos que se encuentran agrupados en pequeños grupos de dos y tres personas ordenando los planetas según sus distancias al sol.

El docente se acerca a uno de los grupos formado por dos alumnos y nada más comenzar con la interacción, en la línea 4, expresa su primera retroalimentación correctiva enfatizando el sufijo *-th* de *sixth* (sexto). El docente enfatiza esas dos letras finales porque el alumno ha olvidado escribirlas.

En la línea 8, el docente vuelve a interrumpir al alumno dándole otra retroalimentación correctiva porque este no se percató del error. Mediante la repetición del ordinal de seis en euskera, además de apoyar el aprendizaje del inglés con el empleo de otra lengua diferente a la empleada al inicio, podría decirse que vuelve a dar una retroalimentación correctiva dado que esta vez, el docente lo que enfatiza es el *-garren* de *seigarren*, que es el sufijo que indica el orden de los números en euskera.

Esta semejanza en los ordinales en euskera e inglés (no así en castellano), es aprovechada por el docente para volver a enfatizar el error de una manera natural y que, a través de esta estrategia metalingüística, los alumnos hagan esa relación entre lenguas.

Asimismo, el docente también muestra el número seis al alumno con los dedos de sus manos. La repetición es una manera de dar retroalimentación correctiva, el docente ha repetido, con el empleo de su repertorio lingüístico y no lingüístico, la palabra sexto en inglés (erróneamente escrita por el alumno) incluso empleando una entonación diferente tanto en inglés como en euskera para enfatizar el error (*-th* y *-garren*) (Lyster & Ranta, 1997).

Ejemplo 22 (00:38:00.134 - 00:38:56.161)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 1	this planet is the	este planeta es el	enseñar contenido
2		so copy	venga copia	pedir que haga/n algo
		[el alumno anota en su cuaderno]	-	-
3		this planet is the sixth planet from the sun	este planeta es el sexto planeta desde el sol	enseñar contenido
4		sixth [el docente 1 enfatiza -th]	sexto	dar retroalimentación correctiva
5		alright? ok?	¿de acuerdo? ¿vale?	preguntar
6		this is the sixth planet from the sun	este es el sexto planeta desde el sol	enseñar contenido
		[el alumno anota sixth de manera incorrecta]	sexto	-
7		ok?	¿vale?	preguntar
8		but but one second please sixth eh? sixth	pero pero un segundo por favor sexto ¿eh? sexto	dar retroalimentación correctiva
9		<i>sei-garren</i> [el docente 1 enfatiza -garren]	sexto	apoyar el aprendizaje del inglés
10		right?	¿de acuerdo?	preguntar
11		from from no on from	desde desde no en desde	dar retroalimentación correctiva
12		look from	mira desde	
13		<i>nondik</i>	desde donde	apoyar el aprendizaje del inglés
14		from the sun	desde el sol	enseñar contenido
15		alright?	¿de acuerdo?	preguntar
16		from the sun in the solar system in the	desde el sol en el sistema solar en el	enseñar contenido
17	come on	venga	motivar	
18	solar system	sistema solar	enseñar contenido	

La expresión de la retroalimentación correctiva puede resultar ser un asunto de extrema delicadeza en las aulas AICLE de educación primaria porque las correcciones muy directas, demasiado frecuentes o en un momento inapropiado pueden menoscabar la imagen y la autoestima del alumn. En el caso del docente 1, habitualmente lo hace de manera muy respetuosa, amable (empleo de la expresión *please* en la línea 8) y de forma individualizada al supervisar los diferentes grupos. De este modo, el docente consigue que sus alumnos se sientan seguros repitiéndoles las veces necesarias aquello que deben cambiar o mejorar. Las correcciones realizadas

por el docente son correcciones explícitas (Amiri, 2016) en las que dice al alumno exactamente lo que tiene que cambiar porque hay algo que no es correcto. En concreto, en la línea 11 el docente indica al alumno que la preposición correcta es *from* y no *on*. Además, para conseguir que las retroalimentaciones correctivas dadas cumplan su fin último, el docente apoya el aprendizaje del inglés empleando el euskera en aquellas palabras que corrige, como cuando le dicen *seigarren* (línea 9) y cuando le dice *nondik* (línea 13) de manera que al alumno le queda claro el motivo por el que debe cambiar esos aspectos en sus anotaciones.

La retroalimentación correctiva en este ejemplo va seguida de preguntas que buscan confirmación o, previo a la búsqueda de confirmación, el docente expresa apoyo al aprendizaje del inglés como ya hemos indicado.

En el ejemplo 23 (clase 4, episodio 4) un alumno no ha consultado adecuadamente el diccionario y erróneamente entiende que *evidence* significa "insuficiente".

Ejemplo 23 (clase 4, episodio 4) (00:37:16.870 - 00:37:39.020)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	ok hum hum but evidence is not insuficiente	de acuerdo hum hum pero pruebas no es	dar retroalimentación correctiva
2		eh?	¿vale?	preguntar
3		hum hu hu that's spanish	eso es castellano	dar retroalimentación correctiva
4		a b c d e [la docente señala en el diccionario]	a b c d e	indicar procedimiento
5		evidence is like <i>frogak</i>	pruebas es como pruebas	dar retroalimentación correctiva

Como ya hemos comentado con anterioridad, los alumnos deben buscar el significado del vocabulario que desconocen antes de comenzar con la redacción de la descripción de su planeta, según el modelo dado por la docente (Anexo V). Mientras los alumnos realizan esta tarea por grupos de trabajo de dos y tres personas, la docente 2 supervisa a los mismos y descubre que el error de este alumno ha sido que se ha fijado en el

ejemplo dado por el diccionario, en el que aparece la palabra "insuficiente", en lugar de fijarse en el significado.

La docente escucha al alumno y asiente, a continuación, comienza con una retroalimentación correctiva explícita diciéndole al alumno que *evidence* no significa "insuficiente" (línea 1). Seguidamente, la docente pregunta al alumno buscando confirmación de que entiende lo que esta le está diciendo (línea 2). Como se observa por la retroalimentación dada en la línea 3, de naturaleza procedimental, el alumno no está mirando en la sección correcta del diccionario. La docente le indica que esa parte del diccionario en la que está buscando es español-inglés y deja que el alumno se dé cuenta de que la parte en la que debe buscar es la de inglés-español (línea 3). La docente le indica el procedimiento de cómo buscar en el diccionario señalando en el mismo las diferentes letras del alfabeto hasta la "e" de *evidence* (línea 4). La retroalimentación correctiva que comienza en la línea 1 termina en la línea 4 con una corrección explícita (Lyster & Ranta, 1997) de la docente en la que, haciendo uso de parte de su repertorio lingüístico, le dice que el significado real de *evidence* es "pruebas" o *frogak* en euskera.

En el ejemplo 24 (clase 6, episodio 1) la docente 3 da dos retroalimentaciones correctivas (líneas 8 y 10). Es el comienzo de la sesión y en el aula apenas hay alumnado. La docente y la alumna que acaba de entrar son de las pocas personas que se encuentran en el aula.

La alumna está preocupada porque ha faltado a alguna sesión y no sabe cómo debe proceder para recuperar lo que han dado en clase. Tras saludarse, trata de transmitir su preocupación a la docente. La interacción comienza en la línea 4 en la que la docente fomenta el uso de la lengua extranjera haciendo la traducción al inglés de una expresión utilizada por la alumna en castellano.

A continuación, la alumna repite esa traducción haciéndose efectiva la función discursiva utilizada por la docente (línea 5). Tras esto la interacción se desarrolla con la participación de la alumna en dos ocasiones en las que genera mensajes gramaticalmente incorrectos (líneas 7 y 9).

Ejemplo 24 (00:00:59.983 - 00:01:13.997)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno		hello	hola	-
2	Docente 3	1	hi	hola	saludar
3	Alumno		eh one one no question no one una cosa	eh una una no pregunta no una	-
4	Docente 3	2	one thing	una cosa	fomentar el uso del inglés
5	Alumno		one thing	una cosa	-
6	Docente 3	3	tell me	dime	solicitar información
7	Alumno		eh me	eh mi	-
8	Docente 3	4	i	yo	dar retroalimentación correctiva
9	Alumno		not coming	no vengo	-
10	Docente 3	5	i didn't come	no vine	dar retroalimentación correctiva

En las retroalimentaciones correctivas dadas por la docente a estos dos enunciados esta le indica las formas correctas sin decirle explícitamente que se ha equivocado (líneas 8 y 10).

Con estos ejemplos se ilustran diferentes tipos de retroalimentación: correctiva, explícita e implícita, del discurso oral y escrito de los alumnos, así como con la corrección de errores de diferente naturaleza (procedimental, léxico, gramatical).

Podemos encontrar también la función discursiva de dar retroalimentación correctiva en los ejemplos 38, 45 y 48.

Motivar

La función discursiva de motivar tiene como objetivo conseguir que el estado de ánimo de los alumnos sea bueno para que su interés y disposición por lo que realizan en el aula AICLE mejoren. Esta función aparece frecuentemente ante tareas que plantean retos.

En el ejemplo 25 (clase 2, episodio 1) los alumnos han finalizado una actividad y van a comenzar otra. La docente 2 pide primero a todos que por favor que se sienten y

después se dirige a una alumna en concreto señalándole con el dedo e indicándole tres veces por favor que se siente en la silla (línea 1).

Ejemplo 25 (00:07:46.993 - 00:07:53.390)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	1	can you please now sit on the chairs? please you too please sit on the chair please	¿podéis por favor sentaron ahora en las sillas? por favor tú también por favor siéntate en la silla por favor	indicar procedimiento
2	Alumna		es que <i>bestela</i>	si no	-
3	Docente 2	2	es que <i>bestela pastela</i>	si no [expresión idiomática]	mitigar una orden
4			come on, i'm here you can see me	vamos estoy aquí puedes verme	motivar

La alumna trata de dar una excusa para no tener que sentarse en la silla utilizando una expresión en castellano y en euskera (línea 2). En el turno 2, la docente retoma lo que dice la alumna y la completa con una expresión idiomática en euskera. Con esta la docente indica una orden mitigada ya que la expresión contiene una rima muy dulce que, pese a ser cariñosa, viene a significar que de cualquier manera deberá cumplir con lo que la docente le indica (línea 3). Siguiendo este lenguaje afectivo en la línea 4 la docente trata de motivar a la alumna animándole a que lo haga. El reto implícito en esta situación consiste en que, según indica la docente en el grupo focal, esta alumna ha mostrado en alguna ocasión problemas graves de comportamiento, de manera que el aspecto emocional es especialmente tenido en cuenta en esta ocasión.

La docente, por no regañar a esta alumna, le contesta utilizando el sentido del humor con el fin de ofrecerle mayor cercanía y afecto. Según la docente, los docentes tratan de adaptarse a las necesidades de cada alumno de manera que en este caso la seriedad, que no funciona con esta alumna, la sustituye por un modo más cercano y afable de dirigirse a ella. La docente emplea el afecto y las emociones porque, como en otras áreas, mejora el bienestar y el aprendizaje en AICLE. Los cuidados afectivos y emocionales se hacen necesarios en el aprendizaje de la lengua extranjera para reducir los niveles de ansiedad durante el proceso de aprendizaje (Dewaele, 2021). AICLE se hace eco de la educación emocional, sobre todo en primaria, dado que promueve la

reflexión y el pensamiento crítico y ofrece ambientes seguros y auténticos (Suárez Verdaguer, 2016).

Este ejemplo 26 (clase 6, episodio 1) es un extracto, continuación del ejemplo 24 analizado con anterioridad. Una alumna mostraba dificultades para expresarse en inglés y la docente emplea la retroalimentación correctiva en varias ocasiones.

La alumna, consciente de sus carencias en la comunicación en inglés parece que se esté disculpando en castellano (línea 1).

Ejemplo 26 (00:01:14.013 - 00:01:16.496)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno	vale es que mi inglés	-	-
2	Docente 3	<i>ez baina</i>	no pero	motivar
		<i>oso ondo egiten duzu</i>	lo haces muy bien	

La docente le resta importancia y le responde con una expresión motivadora puesto que es una situación emocionalmente sensible (línea 2). Es por eso que la docente le dice que lo está haciendo muy bien consiguiendo que la relación sea más cercana y ofreciendo mayor seguridad a la alumna.

Podemos encontrar también la función discursiva de motivar en los ejemplos 37, 39 y 44.

Tranquilizar

Esta función discursiva es identificada cuando el docente intenta calmar a los alumnos en situaciones concretas en las que se encuentran alterados o incluso muestran ciertos comportamientos disruptivos en el aula.

En el ejemplo 27 (clase 6, episodio 1) el docente 1 se encuentra con su clase escuchando la presentación de uno de los grupos. Se trata del *Show Day*. Mientras los grupos hacen su presentación ayudados por unas diapositivas que han preparado para

proyectar en la PDI, el resto de compañeros debe completar las características principales de cada planeta en una ficha preparada por el equipo docente para este fin.

Ejemplo 27 (00:10:42.010 – 00:10:59.020)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno 1		<i>atzera</i>	atrás	-
2	Docente 1	1	ok don't worry	vale no os preocupéis	tranquilizar
3	Alumno 2		espera	-	-
4	Docente 1	2	back please back please	atrás por favor atrás por favor	fomentar el uso del inglés
5	Alumno 3		espera	-	-
6	Docente 1	3	wait wait wait yes	espera espera espera sí	tranquilizar
7			<i>atzera in english?</i>	atrás ¿en inglés?	fomentar el uso del inglés
8	Alumnos		back back	atrás atrás	-
9	Docente 1	4	backwards please or back ah	hacia atrás por favor o atrás ah	dar retroalimentación positiva
10			please please is very important as well	por favor por favor es muy importante también	dar una explicación

El episodio de interacción que se muestra en este ejemplo comienza con un alumno pidiendo en euskera al grupo que está haciendo la presentación que vuelvan a mostrar la diapositiva anterior (línea 1) para que le dé tiempo a copiar la información requerida en la ficha. El docente, que desde su ordenador es el encargado de pasar las diapositivas, trata de tranquilizar a los alumnos y les dice en inglés que no se preocupen (línea 2). Es entonces cuando, fruto de la presión de no poder anotar la información requerida en la ficha, el alumno 2 también pide en castellano que esperen (línea 3).

El docente, al escuchar a los alumnos utilizar el euskera y el castellano, trata de fomentar el uso del inglés y dice en dos ocasiones *back please* (línea 4). Sin embargo, un tercer alumno vuelve a pedir una vez más en castellano que esperen (línea 5), por lo que el docente repite hasta en tres ocasiones *wait* con un tono de voz tranquilizador. En ese turno 3 el docente además de tratar de tranquilizar a los alumnos que están inquietos (línea 6), también trata de fomentar el uso del inglés preguntándoles cómo se dice "atrás" en inglés (línea 7), para lo que emplea el término *atzera* en euskera. Varios alumnos le responden correctamente *back, back* (línea 8). Finalmente, en el turno 4, el docente, confirmando con una retroalimentación positiva que el término en

inglés empleado por los alumnos es el correcto y añadiendo *please* (línea 9), les explica que esta última expresión de cortesía también es muy importante (línea 10), potenciando, de este modo, relaciones interpersonales respetuosas y cordiales.

Este patrón que se observa en las líneas 2 y 4 y en el turno 3 de tranquilizar y fomentar el uso del inglés puede resultar muy útil en el aula AICLE puesto que el docente puede conseguir el estado de ánimo adecuado en sus alumnos para que se expresen en la lengua extranjera sin temor a equivocarse. Es un patrón que se repite en el siguiente ejemplo también, pero en este caso, fomentando el uso del euskera.

El ejemplo 28 (clase 1, episodio 3) es un extracto del episodio de interacción mostrado en el ejemplo 2, presentado al inicio de este apartado sobre la frecuencia y tipo de funciones discursivas. Tras un conflicto entre dos de los alumnos que se encontraban trabajando en un grupo con un tercer compañero, la docente y uno de los alumnos enfadados se encuentran en el pasillo cerca de la entrada al aula.

Ejemplo 28 (00:31:24.010 - 00:31:47.320)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	1	<i>zer gertatu da?</i>	¿qué ha ocurrido?	preguntar
2			<i>lasaitu</i>	tranquilízate	tranquilizar
3			<i>eta kontatu zer gertatu dan mesedez</i>	y dime qué ha pasado por favor	preguntar
4	Alumno		yo simplemente he dicho tiene que haber alguien que escriba con buena letra y todo eso fffff me ha querido/ me ha empezado a llamarme pendejo	-	-
5	Docente 2	2	<i>ia/ aber lasai</i>	tr/ a ver tranquilo	tranquilizar
6			<i>hitz egin euskeraz saiatu mesedez</i>	habla en euskera inténtalo por favor	fomentar el uso del euskera

En este ejemplo se muestra la función discursiva de tranquilizar donde esta intención del docente se hace explícita en la expresión utilizada en euskera (líneas 2 y 5). La interacción comienza en un primer turno de la docente. Mientras el alumno, nervioso, coge aire, la docente produce la secuencia de funciones discursivas de preguntar para averiguar el origen del conflicto (línea 1), de tranquilizar (línea 2) y de seguir

preguntando para obtener más información al respecto (línea 3) y tratar de mediar en la resolución del conflicto.

Todo el discurso de la docente está en euskera, como habitualmente ocurre en la resolución de conflictos en el aula. Esto se debe a que, por un lado, esta es la lengua vehicular en el centro, por tanto, la lengua de instrucción en todas las asignaturas (salvo en Lengua Inglesa y en Lengua Castellana). Por otra parte, también es la L1 de algunos alumnos. El empleo del euskera por parte de la docente ante un alumno que está nervioso y afectado por lo sucedido con su compañero de grupo, significa que su discurso será entendido por ser una lengua familiar y en este sentido, podríamos afirmar que el uso de esta lengua, por la cercanía que esto implica, también cumple la función de tranquilizar. El uso de la L1 puede favorecer los aspectos afectivos y cognitivos en los procesos de comunicación y aprendizaje en AICLE (Gierlinger, 2015). Al alumno, se le hace más sencillo comunicarse en castellano, sin embargo, tras haber tratado de tranquilizarle por segunda vez (turno 2), la docente trata de fomentar el uso del euskera (línea 6) siguiendo la política lingüística del centro que busca la protección de esta lengua minoritaria. No obstante, el alumno continúa su argumentación en castellano durante el resto del episodio, como se ha visto en el ejemplo 2.

Esto muestra la flexibilidad lingüística existente, sobre todo en este tipo de episodios en los que la solución del conflicto es fundamental para que los alumnos puedan abordar la tarea en un ambiente cordial y agradable.

Enseñar contenido

La función discursiva de enseñar contenido es empleada para exponer cualquier materia o texto que tenga que ver estrictamente con la enseñanza de contenido, es decir, con el Sistema Solar. Puede expresarse con preguntas y explicaciones, pero no se da como respuesta a ninguna duda o cuestión planteada por los alumnos.

El ejemplo 29 (clase 2, episodio 4) muestra un episodio de interacción que ocurre mientras los alumnos observan el Sistema Solar a tiempo real en la PDI y una alumna le pide a la docente 3 que busque un agujero negro (línea 1).

Ejemplo 29 (00:34:15.700 - 00:34:37.595)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno 1		can you search agujero negro?	¿puedes buscar?	-
2	Docente 3	1	black hole	agujero negro	fomentar el uso del inglés
3	Alumno 1		black hole	agujero negro	-
4	Docente 3	2	<i>bale ba then we start working</i>	vale pues después comenzamos a trabajar	indicar un procedimiento
5			eh?	¿eh?	preguntar
6	Alumno 2		aquí mira look makemake	mira makemake	-
7	Docente 3	3	why? why can't we find a black hole there?	¿por qué? ¿por qué no podemos encontrar un agujero negro ahí?	preguntar
8	Alumno 3		eh hey <i>nik ere</i> [inaudible]	yo también [inaudible]	-
9	Docente 3	4	because because there isn't a black hole there isn't a black hole in the solar system	porque porque ahí no hay un agujero negro no hay un agujero negro en el sistema solar	enseñar contenido

El alumno 1 plantea una pregunta en inglés, pero al parecer no conoce cómo se dice agujero negro en inglés y lo dice en castellano (línea 1), por lo que la docente lo repite en inglés fomentando el uso de esta lengua (línea 2), siendo esta función discursiva efectiva (línea 3). En el turno 2, la docente accede a la petición del alumno en euskera tras una negociación en inglés para asegurar el compromiso de los alumnos en las tareas de clase (línea 4).

La docente expresa una pregunta sobre el motivo por el que no haya agujeros negros en el Sistema Solar (línea 7), si bien esta no espera la respuesta de los alumnos ya que cumple la función de introducir el tema que se aborda en la siguiente función discursiva de enseñar contenido (línea 9).

El ejemplo 30 (clase 1, episodio 7) es un fragmento de un episodio de interacción en el que se trata sobre las diferencias entre las órbitas de los planetas convencionales y las de los planetas enanos.

La docente 3 utiliza la función discursiva de enseñar contenido en tres ocasiones a lo largo de esta interacción (líneas 1, 4 y 6). En el primer caso, al describir una característica (línea 2) también les da la traducción en euskera para asegurarse de que

conocen el significado de *clear*, apoyando de esta forma el aprendizaje de la nueva lengua (línea 3).

Ejemplo 30 (00:29:34.170 - 00:29:53.378)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 3	they have cleared it	ha sido limpiado	enseñar contenido
2		<i>garbituta dago</i>	está limpio	apoyar el aprendizaje del inglés
3		ok?	¿vale?	preguntar
4		there's nothing there's not an asteroid there's nothing but in the dwarf planets' orbit the dwarf planets they are further	no hay nada no hay un asteroide no hay nada pero en la órbita de los planetas enanos los planetas enanos están más lejos	enseñar contenido
5		no?	¿no?	preguntar
6		there can be asteroids or different things in the orbit	puede haber asteroides o cosas diferentes en su órbita	enseñar contenido

Finalmente, al igual que la segunda función de enseñar contenido, la docente expresa también una pregunta de confirmación que no espera confirmación verbal (línea 5).

Podemos encontrar también la función discursiva de enseñar contenido en los ejemplos 38, 40, 43 y 49.

Fomentar el uso del inglés

La función discursiva de fomentar el uso del inglés, como su nombre indica, promueve el empleo de la lengua extranjera para comunicarse en el aula AICLE.

En el ejemplo 31 (clase 2, episodio 2) la docente 2 se encuentra de pie junto a la PDI mostrando a los alumnos, que están sentados escuchando atentamente, la imagen de los diferentes tamaños de los planetas.

La interacción se inicia con el comienzo de la reflexión de una alumna en euskera (línea 1). La docente le interrumpe para fomentar el uso del inglés. En la línea 2 la docente es muy directa y con solo decir *english* la alumna ya sabe que lo que quiere su maestra es que lo diga en inglés.

Ejemplo 31 (00:18:21.231 – 00:18:44.796)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno		<i>zergatik</i>	porque	-
2	Docente 2	1	english	inglés	fomentar el uso del inglés
3	Alumno		this eh o sea <i>da super haundia</i> and you	esto eh es súper grande y tú	-
4	Docente 2	2	it's super haundia you know how to say that <i>Nombre del alumno</i> right?	es súper grande ya sabes cómo decir eso <i>Nombre del alumno</i> ¿verdad?	fomentar el uso del inglés
5			it's very big or it's huge	es muy grande o es enorme	apoyar el aprendizaje del inglés
6			yeah?	¿sí?	preguntar

Como hemos visto, la flexibilidad en el empleo de las lenguas es muy útil en circunstancias diversas en el aula, sin embargo, los docentes no olvidan que su objetivo en AICLE, además del trabajo sobre el contenido también es la competencia en lengua inglesa y de una manera integrada con el contenido. De modo que a veces se hace necesario recordar que el empleo y la práctica de la lengua extranjera van a ser imprescindibles con el fin de conseguir esa integración y con esto, lograr el objetivo pedagógico inherente a AICLE en este contexto y dar cabida a un translingüismo sostenible (Cenoz & Gorter, 2017).

La segunda de las ocasiones en que la docente exige la lengua extranjera, lo hace indicándole a la alumna que ya sabe cómo decirlo en inglés (línea 4), es decir, lo hace de una manera menos directa. Le dice que ya lo han visto en clase y que no es tan difícil y, además, continúa expresando apoyo al aprendizaje del inglés y verbalizando dos maneras diferentes de decir "muy grande" en la lengua extranjera (línea 5). Tras esto hace una pregunta de confirmación (línea 6).

El ejemplo 32 (clase 1, episodio 9) es un fragmento de un episodio de interacción donde la docente 3 y los alumnos está consensuando el planeta que cada grupo presentará en el *Show Day*.

Esta interacción comienza cuando una alumna manifiesta el hecho de que hay más alumnos que número de planetas, expresándose en inglés y castellano (línea 1).

Ejemplo 32 (00:34:29.995 - 00:34:41.215)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno	but we are más que nueve planetas	pero somos más que nueve planetas	-
2	Docente 3	more so	más así que	dar una explicación
3		nueve no nine	nueve no	fomentar el uso del inglés
4		so we are going to add erm dwarf planets as well	así que vamos a añadir erm los planetas enanos también	indicar un procedimiento

La docente empieza a dar una explicación a la situación planteada por la alumna (línea 2), pero se da cuenta de que la alumna ha utilizado el castellano para decir el número de planetas. El conocimiento de los números en inglés es algo ya estudiado, interiorizado y empleado por parte de los alumnos, por lo que es lógico que la docente le recrimine por no haberlo dicho en inglés (línea 3). Por ello, si bien la función discursiva principal es la de fomentar el uso del inglés también puede considerarse la posibilidad de que la docente esté de algún modo regañándole puesto que no le da opción a reformularlo. Finalmente, la docente indica el procedimiento que van a seguir para solventar la situación planteada por la alumna (línea 4).

La flexibilidad existente en el uso del repertorio lingüístico de cada participante en esta tesis muestra cómo los docentes y los alumnos hacen uso de su repertorio multilingüe. Esto produce un aumento en su consciencia metalingüística y su propio multilingüismo les beneficia (Cenoz & Santos, 2020). Esta flexibilidad en el empleo de todo el repertorio lingüístico de los participantes, además, facilita que las relaciones que se crean en el aula sean naturales, espontáneas y sin obligaciones impuestas para el empleo de unas u otras lenguas.

Sin embargo, en el grupo focal realizado con los tres docentes la docente 2 afirma que si en determinadas ocasiones no se fomentara en los alumnos el uso del inglés estos no harían el esfuerzo de intentar crear significado y practicar en esta lengua.

Junto a la expresión de las funciones discursivas, también es importante tener en cuenta quién empieza los episodios de interacción porque esto muestra la implicación de los alumnos y las características de las relaciones que se crean en el aula como veremos a continuación.

6.2.3. Apertura de los episodios de interacción multilingües y funciones discursivas

Al estar inmerso en las actividades del aula hay ocasiones en que los alumnos pueden llegar a olvidarse del tiempo, del cansancio y de todo salvo de las tareas relacionadas con el Sistema Solar. Este estado subjetivo es denominado estado de flujo o *flow* por Csíkszentmihályi (1990). Estar en este *flow* puede levantar momentáneamente las restricciones sociales sobre el comportamiento en el aula. Los docentes pueden preveer el escenario para que eso ocurra permitiendo a los alumnos un cierto grado de autonomía y algo de tiempo para la preparación de la actividad (Csíkszentmihályi, 1990).

La introducción de tareas lingüísticas en el aula que aumenten la probabilidad de la creación de este *flow* entre los alumnos favorece que sus experiencias en el aula sean motivadoras y memorables (Dewaele, 2021). En este sentido, la libertad con la que se sientan los alumnos de iniciar la interacción con los docentes puede ser un indicador de las relaciones de confianza y seguridad que tienen con estos y que contribuyen a la creación de este *flow*.

En la Tabla 14 se presenta cómo tiene lugar la apertura de los episodios de interacción indicando, si es el docente o un alumno quien inicia el episodio (indicando el docente del grupo al que pertenece el alumno).

Tabla 14. Apertura de los episodios multilingües por docentes y alumnado

		Grupo del docente			Total
		1	2	3	
		Frecuencia			
Quién inicia el episodio	Docente	27	20	77	124
	Alumno	9	5	21	35
Total		36	25	98	159
		%			
Quién inicia el episodio	Docente	75	80	78,6	
	Alumno	25	20	21,4	

En el corpus se ha observado que de los 159 episodios multilingües analizados un 78% son iniciados por el docente y el resto por los alumnos. Se observan pequeñas diferencias entre docentes en el caso en que los docentes inician el episodio de interacción como entre alumnos en el caso en que lo hacen los estos.

La Tabla 15 muestra la frecuencia y el porcentaje de las funciones discursivas con las que se abren los episodios de interacción, según sea el docente o un alumno el que inicia el episodio.

Como muestra la tabla, las tres funciones discursivas que más utilizan los docentes para abrir los episodios de interacción son la de preguntar (39,5%), la de dar una explicación (21,8%) y la de indicar un procedimiento (15,3%). En cuanto a las que más utilizan los alumnos, están también la de preguntar (40%) y la de dar una explicación (37,1%).

Tabla 15. Funciones discursivas que abren los episodios de interacción multilingües

Funciones discursivas	Quién inicia el episodio			
	Docente		Alumno	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Dar una explicación	27	21,8	13	37,1
Preguntar	49	39,5	14	40,0
Indicar un procedimiento	19	15,3	0	0,0
Apoyar el aprendizaje del inglés	2	1,6	0	0,0
Regañar	7	5,6	0	0,0
Dar retroalimentación positiva	1	0,8	0	0,0
Dar retroalimentación correctiva	4	3,2	0	0,0
Motivar	3	2,4	0	0,0
Tranquilizar	3	2,4	0	0,0
Enseñar contenido	7	5,6	0	0,0
Fomentar el uso del inglés	2	1,6	0	0,0
Hacer una petición	0	0,0	1	2,9
Expresar una queja	0	0,0	3	8,6
Saludar	0	0,0	2	5,7
Verbalizar una expresión lúdica	0	0,0	1	2,9
Verbalizar una expresión ofensiva	0	0,0	1	2,9
Total	124		35	

Aunque con porcentajes bastante más inferiores, los docentes también abren los episodios de interacción con funciones discursivas como regañar, enseñar contenido, dar retroalimentación correctiva, motivar, tranquilizar, fomentar el uso del inglés y dar retroalimentación positiva, en orden de mayor a menor frecuencia.

Parece lógico pensar que estas sean las funciones discursivas menos utilizadas para comenzar con aquellos episodios de interacción multilingües puesto que para que el docente exprese estas funciones primero el alumno debería haber llevado a cabo

alguna acción mediada. En cuanto a regañar, parece favorable no iniciar la acción por parte del docente con esta función discursiva si lo que se pretende es que las relaciones que surjan entre los actores sociales sean positivas, aunque no siempre se pueda evitar.

Cabe señalar que, aunque de manera anecdótica, también hay episodios de interacción que se inician con la expresión de otro tipo de funciones discursivas por parte de los alumnos, como pueden ser el expresar una queja (el ejemplo 17 se abre con una queja por parte de un alumno que le cuenta a su docente cómo una compañera les ha borrado parte del trabajo que hasta entonces habían realizado), saludar (son episodios de interacción que comienzan con el saludo de un alumno a su docente), hacer una petición (el ejemplo 27 se abre con un alumno que pide a sus compañeros que vuelvan a mostrar la diapositiva anterior diciendo *atzera* o atrás en la primera línea del episodio de interacción), verbalizar una expresión lúdica (el ejemplo 18 ilustra un episodio de interacción abierto por un alumno que expresa en voz alta un "¡a por todos!" cual pirata en una carabela) o verbalizar una expresión ofensiva (se trata de un episodio de interacción que comienza con la expresión de una palabrota por parte de un alumno con la consecuente reprimenda de su docente).

Sin perder de vista que los episodios de interacción seleccionados son aquellos en los que se emplea más de una lengua, en nuestro contexto la interacción por parejas, pequeños grupos o gran grupo implica la participación en un proceso de colaboración y cooperación donde, a través de la discusión y la comprensión, se construye el conocimiento. De esta manera, las relaciones interpersonales entre los actores sociales de las pequeñas comunidades que se forman en las diferentes aulas pasan a ser relaciones de aprendizaje (Tobbell & O'Donnell, 2013) sustentadas en valores como el de la tolerancia, la escucha activa, el autocontrol o la empatía.

La Tabla 16 muestra la iniciación de los episodios de interacción por parte del docente y de los alumnos, cuando el que inicia el episodio se dirige al grupo en su totalidad (22-25 alumnos), a un grupo reducido de alumnos (2-3 alumnos) o a un único participante.

Estos resultados los clasificamos de acuerdo con la distinción entre tres tipos de destinatarios diferentes (gran grupo (22-25 alumnos), pequeño grupo (2-3 alumnos) y un único participante) puesto que la interacción por parte del docente o por parte del alumno no es la misma en cada uno de estos casos.

Tabla 16. Apertura y destinatario(s) de los episodios multilingües

		A quién va dirigido...											
		gran grupo				pequeño grupo				un participante			
		Grupo del docente			Total	Grupo del docente			Total	Grupo del docente			Total
		1	2	3		1	2	3		1	2	3	
		Frecuencia											
Quién inicia el episodio	Docente	5	5	25	35	7	9	16	32	15	6	36	57
	Alumno	0	0	3	3	0	0	1	1	9	5	17	31
Total		5	5	28	38	7	9	17	33	24	11	53	88
		%											
Quién inicia el episodio	Docente	100	100	89,3		100	100	94,1		62,5	54,5	67,9	
	Alumno	0	0	10,7		0	0	5,9		37,5	45,5	32,1	

Por lo que observamos en esta tabla, de forma general el 46% de los episodios (57) que inician los docentes van dirigidos a un único alumno y el resto, en partes aproximadamente similares, al gran grupo (28,2%, 35 episodios) y a pequeños grupos (25,8%, 32 episodios).

En cuanto al comportamiento de cada uno de los docentes comparando sus porcentajes, apenas se encuentran diferencias y los tres se dirigen sobre todo al gran grupo y al pequeño grupo (con porcentajes entre el 100 y el 90%) al abrir los episodios de interacción. Asimismo, los tres muestran porcentajes parecidos al dirigirse a un único alumno (55-68%) en la apertura de los episodios.

La presente investigación se centra únicamente en los episodios de interacción expresados en más de una lengua y por parte del docente. Sin embargo, y aunque solo un 22% de los episodios de interacción son iniciados por los alumnos, este porcentaje muestra el grado de implicación que tienen estos en el proceso de aprendizaje. De manera que siguiendo con el análisis de la Tabla 16, observamos que los alumnos se dirigen mayoritariamente al docente (88,6%, 31 episodios) cuando inician un episodio de interacción multilingüe. Los alumnos de la docente 3 son los que toman más la iniciativa y en los otros dos docentes los pocos episodios que inician lo hacen dirigiéndose al docente.

Una vez presentado el estudio cuantitativo de los actores sociales implicados en la apertura de los episodios de interacción, a continuación, se presentan ejemplos que ilustran episodios que comienzan con las funciones discursivas más frecuentes en los docentes (ejemplos 33-35) como en los alumnos (ejemplos 36 y 37).

En el ejemplo 33 (clase 4, episodio 7) la docente 2, tras leer la característica de un planeta, abre la interacción con la expresión de una pregunta para comprobar el conocimiento del alumno.

Ejemplo 33 (00:45:14.984 - 00:45:32.339)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	1	it has got a yellowish surface [leyendo el enunciado] do you know what this -ish means?	tiene una superficie amarillenta ¿sabes lo que significa este -ish?	preguntar
2	Alumno		em?	-	-
3	Docente 2	2	-ish you know yellow is a colour	-ish sabes que amarillo es un color	dar una explicación
4	Alumno		amarillento?	-	-
5	Docente 2	3	yeah bluish or yellowish redish <i>gorrixka horixka</i>	sí azulón o amarillento rojizo amarillento	apoyar el aprendizaje del inglés
6			yeah?	¿sí?	preguntar

La docente comienza preguntado a la alumna si sabe lo que indica el sufijo -ish (línea 1). La alumna al principio no le entiende (línea 2) y cuando la docente vuelve a explicar lo que quiere saber (línea3), enseguida la alumna le traduce la palabra con entonación de pregunta (línea 4). Aprovechando esta situación comunicativa, en el turno 3, la docente le pone diferentes ejemplos de adjetivos acabados en -ish y acabados con el sufijo equivalente en euskera, -ixka, (línea 5) y plantea una pregunta buscando la confirmación no verbal de la alumna de que lo ha comprendido.

En el ejemplo 34 (clase 4, episodio 6) el docente 1 abre el episodio de interacción dando una explicación sobre el crucigrama que los alumnos están completando (línea 1).

El crucigrama no está actualizado y por ello tiene algunas erratas. El docente al comenzar con la explicación, se equivoca y pide disculpas (línea 1). A continuación, le dice al alumno la respuesta correcta mediante la expresión de una retroalimentación correctiva (línea 2) y le indica que son las palabras que aparecen en la ficha las que debe utilizar para completar el crucigrama (línea 3).

Ejemplo 34 (00:29:50.940 - 00:30:07.430)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 1	1	it is an old word eh sorry crossword puzzle	es una palabra vieja perdón es un crucigrama viejo	dar una explicación
2			is the second is the hottest	es el segundo es el más caliente	retroalimentación correctiva
3			you have to use these words	debes utilizar estas palabras	indicar un procedimiento
4			is the hottest	es el más caliente	retroalimentación correctiva
5			<i>beroena</i>	el más caliente	apoyar el aprendizaje del inglés

En la línea 4 vuelve a repetir la retroalimentación correctiva y por si al alumno no le ha quedado claro todavía, el docente finaliza el extracto apoyando el aprendizaje del inglés a través de *beroena* (línea 5).

El ejemplo 35 (clase 2, episodio 5) muestra el inicio de un episodio de interacción con la expresión de un procedimiento por parte de la docente 3.

Ejemplo 35 (00:38:59.610 - 00:39:22.060)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 3	you can do what you want you can start from the earth maybe because it's the one we know you can start from both or you can start from venus clockwise	podéis hacer lo que queráis podéis empezar por la tierra tal vez porque es la que conocéis podéis empezar por ambos o podéis empezar por venus en el sentido de las agujas del reloj	indicar un procedimiento
2		<i>erlojuaren norantzan hola hola ta bestea da beste aldera</i>	en el sentido de las agujas del reloj así así y el otro es hacia el otro lado	apoyar el aprendizaje del inglés

Los alumnos se encuentran realizando un diagrama de Venn comparando la Tierra y Venus (Anexo VI). Como muestra el ejemplo, la docente les indica que no importa por donde empiecen, que no hay un orden establecido y que, por lo tanto, podrán comenzar a colocar las características de uno u otro, en el lugar que corresponda, por donde quieran (línea 1). Pueden comenzar a colocar las características de la Tierra o

de Venus según les resulte más sencillo porque les es más familiar o también pueden ir anotando según vayan averiguando en qué lugar colocar cada característica.

Esta acción de indicar un procedimiento, da lugar a otra acción mediada que es aquella acción en la que la docente emplea el euskera para explicarles el significado de *clockwise* (en el sentido de las agujas del reloj (línea 2) y apoyar así el aprendizaje del vocabulario en inglés.

El trabajo individual o de un solo alumno en interacción con el docente fomentará un tipo de relación, mientras que el trabajo colaborativo y el cooperativo promoverá otra clase de relaciones. Cuando la interacción se realiza con un único alumno, los docentes realizan un andamiaje más personalizado, como se aprecia en los ejemplos 2, 14, 15, 18 o 24, adecuándose a las características y necesidades de ese alumno en concreto. Por otro lado, con una dinámica de trabajo colaborativo y cooperativo, como en los ejemplos 4, 5, 9 o 19, los alumnos proponen ideas, comparten opiniones, interactúan con otros compañeros, propiciando en el aula un contexto comunicativo real en el que la escucha y los acuerdos son parte de la negociación para crear un producto común y, al mismo tiempo, fortalecer las relaciones interpersonales (Johnson et al., 2013).

Este aspecto es subrayado por la docente 3 en el grupo focal ya que indica que las relaciones entre los miembros de cada grupo se ven fortalecidas en AICLE en comparación con el aprendizaje que se da en las clases tradicionales de lengua extranjera, dado que el nivel de exigencia es algo mayor al tener la labor añadida de interiorizar contenidos en una lengua que no es la suya propia. En este sentido el diseño y la estructura del módulo de AICLE por parte del equipo de docentes, con actividades grupales, tareas lúdicas, juegos interactivos en línea o dinámicas que plantean retos, propicia que se ayuden entre ellos, que haya colaboración y también cierto afán de superación.

Por otro lado, aunque el análisis del repertorio lingüístico de los alumnos no es el objetivo de la tesis, en los ejemplos mostrados hasta ahora y en los que mostramos con posterioridad destaca el hecho de que más de la mitad de las funciones discursivas utilizadas por los alumnos de cada docente son expresadas con la utilización de la totalidad de su repertorio lingüístico, predominando el euskera y el castellano. Estos resultados concuerdan con el perfil de los alumnos descrito anteriormente en el apartado sobre el contexto, centro educativo y participantes, en el que se explica que,

si bien los alumnos son bilingües en euskera y castellano, saben que el euskera es la lengua vehicular del centro y en la que, por norma, deben dirigirse a los docentes, salvo en AICLE que es cuando un pequeño porcentaje de alumnado se esfuerza por comunicarse en inglés con los docentes. No obstante, cuando interactúan entre ellos tienden al castellano ya que también es el castellano la lengua predominante entre las familias y amigos fuera del centro escolar. Asimismo, de las cuatro zonas sociolingüísticas en que el VI Mapa Sociolingüístico (Gobierno Vasco, Departamento de Cultura y Política Lingüística, 2020) divide la CAPV, el centro educativo en el que se contextualiza la tesis se encuentra situado en una ciudad en la segunda zona con solo un 20-50 % de la población vascohablante, frente al 80 % de la cuarta zona.

Esto, sumado al hecho de que la función discursiva de fomentar el uso del inglés es la que menos se repite de todas las funciones discursivas expresadas por los docentes, 6 veces de 1136, nos sugiere, una vez más, que existe cierta flexibilidad a la hora de permitir al alumnado expresarse con su propio repertorio lingüístico, aspecto que facilita las relaciones que se crean en el aula porque la capacidad de expresarse de los alumnos no se restringe a la lengua extranjera, que es el inglés (García, 2009; García & Wei, 2014). Al implicar al alumnado en el aprendizaje con el empleo de todo su repertorio lingüístico disponible, su motivación se ve intensificada y la colaboración entre compañeros aumenta mejorando el desarrollo del pensamiento crítico, la tolerancia y la inclusión de otras culturas. La preparación para una sociedad globalizada actual es mejor ya que los docentes trabajan con las diferentes realidades culturales que se dan en las aulas en la actualidad (Pérez Rodríguez, 2020). Sin embargo, debido a que el presente estudio se centra en el discurso del docente y cómo su discurso influye en la creación de las relaciones en el aula, el elemento del uso de la lengua en los alumnos, como ya hemos apuntado, no es el objeto de estudio en la presente tesis. No así el elemento de las diferentes lenguas asociadas a las funciones que desarrolla el docente y que se estudian más adelante en un apartado completo dedicado a tal fin por la importancia que esto tiene en la creación de relaciones en las aulas AICLE de educación primaria.

Todos los alumnos tienen voz y se materializa a través de preguntas, explicaciones, solicitudes, quejas, saludos, juegos e incluso con expresiones inapropiadas, todas ellas atendidas por los docentes de una u otra manera, pero sea como fuere convirtiendo las relaciones entre los participantes en cercanas, espontáneas y naturales. Es lógico

pensar que cuando un alumno da inicio a un episodio de interacción se dirija a su docente puesto que normalmente es la persona adulta en el aula que más fácilmente va a dar respuesta a su duda, aclarar su planteamiento o resolver su queja. En todos los episodios de interacción iniciados por los alumnos de los docentes 1 y 2, estos se dirigen a su docente. En el caso de los alumnos de la docente 3 solo en 3 episodios los alumnos comienzan dirigiéndose al gran grupo, ya que, al igual que con los alumnos de los otros docentes la mayoría se dirige al docente.

El ejemplo 36 (clase 4, episodio 4) muestra parte de un episodio de interacción del docente 1 iniciado con una pregunta por parte de un alumno (línea 1) que plantea una duda con respecto a la actividad de comparación de astros celestes con el empleo de adjetivos comparativos y superlativos. El alumno no sabe qué planeta puede ser el más luminoso.

Ejemplo 36 (00:19:45.710 - 00:20:12.100)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno		the brightest?	¿el más luminoso?	-
2	Docente 1	1	the brightest the brightest?	¿el más luminoso el más luminoso?	preguntar
3	Alumno		the sun	el sol	-
4	Docente 1	2	no there is not it's not a planet	no no hay no es un planeta	dar retroalimentación correctiva
5			venus is the brightest planet venus right	venus es el planeta más luminoso venus bien	dar retroalimentación positiva
6	Alumno		and venus is hottest también	y venus es el de mayor temperature	-
7	Docente 1	3	yes the hottest and the brightest	sí el de mayor temperature y el más luminoso	dar retroalimentación positiva
8			so the brightest planet is dizdiratsuena	así que el planeta más luminoso es el más luminoso	apoyar el aprendizaje del inglés
9			the brightest venus	el más luminoso venus	dar una explicación
10			planet eh?	planeta ¿eh?	preguntar
11			not not	no no	dar retroalimentación correctiva

La actividad que se menciona en este ejemplo promueve la interiorización de vocabulario y el conocimiento y práctica de los adjetivos comparativos y superlativos en inglés. Para ello utilizan una ficha para practicar los superlativos (Anexo VII). Habitualmente los alumnos trabajan en grupos y el docente, así como los dos asistentes lingüísticos, se mueven de un grupo a otro resolviendo dudas o clarificando vocabulario.

Es muy común, como es lógico, que los episodios de interacción sean iniciados con preguntas. En este caso el alumno no sabe el significado de "el más luminoso" de modo que comienza preguntando por el concepto en cuestión (línea 1). A partir de esta pregunta, en el turno 2, el docente va a participar y contribuir a la construcción de significado del alumno que con dos retroalimentaciones (correctiva y positiva) se percató de que el sol no es un planeta (línea 4), identifica lo que *brightest* quiere decir (línea 5) y corrobora que Venus también es el más caliente (línea 6).

En esta (inter)acción entre ambos actores sociales se suceden una serie de acciones mediadas en las que el docente, en su tercer turno, tras expresar una retroalimentación positiva (línea 7), apoya el aprendizaje del inglés con la expresión de la palabra *dizdiratsuenta* (línea 8). Ante la incorrección cometida por el alumno al comienzo del episodio respondiendo que el planeta más luminoso es el sol, el docente le enfatiza que Venus es un planeta y le hace una pregunta buscando confirmación no verbal de que finalmente lo ha entendido (línea 10); e insiste dejando inacabada su frase, en que el sol no es un planeta (línea 11).

El ejemplo 37 (clase 2, episodio 3) muestra un episodio de interacción del docente 1 iniciado con una explicación por parte de un alumno. Es uno de los momentos habituales en los tres docentes en los que los alumnos se encuentran averiguando y anotando el significado del nuevo vocabulario antes de proceder a la redacción de la descripción del planeta que les corresponda.

El alumno 1 comienza explicando lo que ha entendido en el texto para confirmar que es correcto (línea 1). En la línea 2 el docente expresa una retroalimentación positiva. A continuación, el alumno 2 trata de confirmar que el significado de *covered* es "tapado" (línea 3).

Ejemplo 37 (00:22:56.491 - 00:23:09.773)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Alumno 1		o sea tiene montañas y valles	-	-
2	Docente 1	1	yes that's right!	sí ¡correcto!	dar retroalimentación positiva
3	Alumno 2		covered es tapado	cubierto	-
4	Docente 1	2	you got all of them!	¡has acertado todas!	motivar
5			it's covered yeah	es cubierto sí	dar retroalimentación positiva
6			cubierto in spanish	en castellano	apoyar el aprendizaje del inglés
7			eh?	¿eh?	preguntar
8			<i>estalita estalita</i>	cubierto cubierto	apoyar el aprendizaje del inglés
9			with craters right? ok	con cráteres ¿de acuerdo? vale	preguntar

El turno 2 ilustra la respuesta del docente al pequeño grupo de alumnos, a los que motiva (línea 4) y da una retroalimentación positiva (línea 5). El tono empleado por el docente al contestar *you got all of them!* es muy efusivo y alentador. Precisamente estos modos comunicativos no lingüísticos, que analizaremos con más detalle posteriormente, son los que le dan esta connotación, que suscita motivación, al discurso del docente, enriqueciendo el componente emocional de la situación comunicativa en la que se utilizan.

Asimismo, el uso de todo el repertorio lingüístico de los actores sociales en la interacción ayuda en la expresión de funciones como el apoyo del aprendizaje del inglés (líneas 6 y 8) seguido de preguntas en busca de confirmación (líneas 7 y 9).

Este es el contexto comunicativo característico de estos lugares de interacción AICLE a los que se les suma el valor añadido del translingüismo espontáneo de los participantes ofreciendo oportunidades de aprendizaje más enriquecedoras, fluidas y de negociación de identidades sociales (Cenoz, 2017; Cenoz & Gorter, 2021; García, 2021). De hecho, investigaciones sobre la adquisición de una tercera lengua muestran las diferencias entre la adquisición de una segunda y una tercera lengua y las ventajas del multilingüismo en la adquisición de lenguas extranjeras (Jessner & Cenoz, 2019).

Estos beneficios obtenidos gracias al multilingüismo están habitualmente relacionados con el repertorio lingüístico más amplio de los hablantes multilingües, así como con la consciencia metalingüística y con las estrategias de aprendizaje que estos han desarrollado en los procesos de adquisición de lenguas previas (Cenoz, 2013; Cenoz & Santos, 2020). En el recientemente publicado *Companion volume* del MCER (Council of Europe, 2018) se destaca la importancia del repertorio multilingüe y del empleo de los recursos de los alumnos para la creación de significado. Además, Cenoz y Gorter (2011, 2014) ya aludían a la necesidad de centrarse en el multilingüismo tanto en la enseñanza como en investigación. Estos autores enfatizan la relevancia del estudio de los hablantes multilingües y sus ricas trayectorias lingüísticas, diferentes a las de los hablantes monolingües. Entienden como necesario el análisis del repertorio lingüístico en su totalidad de manera que se puedan establecer sinergias entre las diferentes lenguas. Y también tienen muy presente el contexto social escolar y el comunitario y el dinamismo existente en las diferentes trayectorias multilingües.

En todo caso, cabe señalar que el grado de participación de los alumnos, que se muestra en la tabla sobre la iniciación de los episodios de interacción por parte de estos, es parcial; sería necesario el análisis de todos los episodios de interacción que tienen lugar durante las sesiones (y no únicamente de aquellos episodios en los que se usa más de una lengua por parte del docente) para poder así conocer la expresión de las funciones comunicativas empleadas por los alumnos y la repercusión del uso de todo su repertorio lingüístico en la creación de relaciones en el aula.

Aunque el presente estudio se centre en el discurso oral del docente, este se ve también influenciado por el repertorio comunicativo de los alumnos, fruto, entre otros motivos, del dinamismo y de la flexibilidad lingüística (Creese & Blackledge, 2010) característicos de estas aulas multilingües AICLE. La influencia del repertorio comunicativo de los alumnos en el discurso oral del docente se observa en diversas situaciones: cuando un alumno plantea una pregunta al docente en una de las lenguas oficiales, el docente puede emplear la función discursiva de fomentar el uso del inglés; cuando un alumno emplea la lengua extranjera de manera incorrecta, su docente puede dar retroalimentación correctiva; o cuando el alumno muestra un dominio del contenido y de la lengua extranjera excepcionales, su docente le retroalimenta de manera positiva. En este sentido, si bien en AICLE los docentes se comunican en

inglés, hay ocasiones en las que el repertorio lingüístico de los alumnos, entre otros aspectos, incide también en la elección lingüística de los docentes.

Como ya hemos apuntado en varias ocasiones, esta investigación se centra únicamente en los episodios de interacción expresados en más de una lengua y por parte del docente y es por ese motivo que lo único que se ha analizado de los alumnos es la lengua que estos emplean para iniciar el 22% de los episodios y la presencia en el tiempo de las diferentes lenguas empleadas por los alumnos. A continuación, nos centramos más en el tipo de discurso y las funciones discursivas empleados por los docentes.

6.2.4. Discurso regulativo e instructivo y funciones discursivas de los docentes

La expresión oral y las funciones comunicativas expresadas por el docente son integradas en un tipo de registro determinado que ejerce cierto influjo en las mismas, es por ello que el registro también determina en cierto grado las relaciones que se crean en el aula. Las funciones comunicativas expresadas por el docente pueden darse en diferentes registros. El docente puede comunicarse con los alumnos cuando está enseñando contenido, entonces estaríamos hablando del registro instructivo, o cuando está gestionando lo que ocurre en el aula u ocupándose de la organización de las tareas, denominado registro regulativo (Christie, 2000). El registro instructivo se refiere al discurso oral destinado al propósito inmediato de la instrucción e información sobre el contenido enseñado. El registro regulativo se refiere al discurso oral orientado a la organización de la instrucción y el aprendizaje (Christie, 2005). Tanto el registro instructivo como el regulativo, al igual que el discurso multimodal que utiliza el docente en estos dos registros al comunicarse va a determinar ese clima social interactivo, esas relaciones que se crean en el aula AICLE.

En la Tabla 17 se presenta el tipo de registro con el que se expresa cada función. La distribución de los tipos de registros en la muestra es muy similar. Alrededor del 44% del discurso en los episodios de interacción es instructivo y el resto regulativo.

Como se puede observar dar una explicación, preguntar y dar retroalimentación positiva ocurren en un porcentaje similar en ambos registros.

Tabla 17. Registro utilizado en las funciones discursivas

Tipo de registro	Instructivo		Regulativo		Total
	n	%	n	%	
Funciones discursivas					
Dar una explicación	143	28	134	21	277
Preguntar	122	24	146	23	268
Indicar un procedimiento	47	9	75	12	122
Apoyar el aprendizaje del inglés	89	18	19	3	108
Regañar	0	0	103	16	103
Dar retroalimentación positiva	45	9	47	7	92
Dar retroalimentación correctiva	31	6	20	3	51
Motivar	0	0	50	8	50
Tranquilizar	0	0	38	6	38
Enseñar contenido	21	4	0	0	21
Fomentar el uso del inglés	6	1	0	0	6
Total	503		633		1136

La expresión de la función discursiva de indicar un procedimiento tiende a ocurrir en un registro regulativo probablemente por el carácter dinámico de las sesiones y la organización del módulo en tareas de diversa índole que requiere de una gestión del aula más pormenorizada, sin embargo, también se da en el registro instructivo como es natural.

Si bien el aprendizaje de la lengua extranjera ocurre más frecuentemente cuando los docentes instruyen contenido curricular en CLIL, también se apoya el aprendizaje del inglés cuando estos gestionan los diferentes acontecimientos del aula, por ese motivo, esta función discursiva presenta un pequeño porcentaje en el registro regulativo. De la misma manera, la retroalimentación correctiva aparece habitualmente en el registro instructivo pero los docentes también la expresan en la cotidianidad del aula mientras resuelven aspectos que ayudan a regular el quehacer de las sesiones.

La Tabla 18 muestra la frecuencia y el porcentaje del tipo de registro utilizado (instructivo o regulativo) en las diferentes funciones discursivas por cada docente.

Tabla 18. Registro utilizado por cada docente en las funciones discursivas

Tipo de registro	Instructivo						Regulativo					
	1		2		3		1		2		3	
Docente	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Funciones discursivas	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Dar una explicación	51	28	31	26	61	30	9	20	9	11	116	23
Preguntar	32	17	32	27	58	29	4	9	25	30	117	23
Indicar un procedimiento	13	7	7	6	27	13	4	9	6	7	65	13
Apoyar el aprendizaje del inglés	48	26	28	24	13	6	5	11	2	2	12	2
Regañar	0	0	0	0	0	0	4	9	29	35	70	14
Dar retroalimentación positiva	19	10	5	4	21	10	2	5	0	0	45	9
Dar retroalimentación correctiva	17	9	3	3	11	5	5	11	2	2	13	3
Motivar	0	0	0	0	0	0	5	11	5	6	40	8
Tranquilizar	0	0	0	0	0	0	6	14	6	7	26	5
Enseñar contenido	1	1	10	8	10	5	0	0	0	0	0	0
Fomentar el uso del inglés	2	1	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0
Total	183		119		202		44		84		504	

En general, en la suma total de los registros utilizados por los tres docentes, el registro regulativo supera al instructivo en el momento de la interacción. En la práctica, como la relación docente-alumnado es asimétrica, es el docente quien ejerce cierto poder al ofrecer la información, al obtenerla y al dirigir la naturaleza de la tarea, esto aparece muy marcado en el funcionamiento del registro regulativo (Christie, 2005). Probablemente, uno de los factores que influya en la obtención de un mayor porcentaje en el registro regulativo frente al instructivo sea el modo interactivo, dinámico y colaborativo de plantear las actividades en las aulas que trabajan según el *Sistema Amara Berri*. Sin embargo, podemos intuir como determinante en estos resultados que la frecuencia en el uso del registro regulativo por parte de la docente 3 es muy elevada. De hecho, los docentes 1 y 2 tienen una frecuencia en el uso del registro instructivo superior al regulativo.

Como se observa en ambas tablas, las funciones discursivas de regañar, motivar y tranquilizar únicamente aparecen en un registro regulativo en los tres docentes ya que estas funciones contribuyen a la gestión del aula para asegurar la correcta realización

de las tareas y el bienestar de todos los participantes. Por el contrario, las funciones discursivas de enseñar contenido y fomentar el uso del inglés se expresan en un registro meramente instructivo en los tres docentes, dado su carácter formativo y curricular.





Una vez presentado el estudio cuantitativo del discurso regulativo e instructivo de los docentes, a continuación, se presentan ejemplos que ilustran el empleo de estos dos registros en los episodios de interacción multilingües. El estudio del discurso multimodal se abordará en profundidad en la sección 6.3. sobre la influencia de la interacción multimodal del docente en el aula AICLE, no obstante, en adelante se ha considerado conveniente la introducción de imágenes en algunos ejemplos, para ilustrar modos comunicativos no lingüísticos fundamentales en la comprensión integral del discurso y los tipos de registro en el docente.

En el ejemplo 38 (clase 4, episodio 5) los alumnos se encuentran trabajando en grupos y el docente 1, así como los dos asistentes lingüísticos, se mueven de un grupo a otro resolviendo dudas sobre el vocabulario con respecto a un crucigrama que los alumnos realizan (Anexo VIII).

En este ejemplo se muestra la cercanía y el vínculo que se forja en las relaciones entre los actores sociales aún y tratándose de un registro instructivo que ha sido habitualmente vinculado a la clase magistral tradicional. Es un registro instructivo porque el docente está enseñando contenido al indicarles a las alumnas que hay ocho planetas (línea 7) o que el segundo, Venus, es el de mayor temperatura (líneas 12). La *high-level action* que ocurre al inicio se crea a partir de pequeñas acciones mediadas de orden inferior que se van desencadenando en el tiempo.

Con una proxémica interaccional el docente señala el crucigrama (línea 2), una *frozen action*, a la vez que indica a la alumna 1 que mire, *so look* (líneas 1-2), y tiene la confianza suficiente como para tomar prestado el lápiz de la alumna 2 (línea 4) mientras le indica lo que debe hacer, le advierte y después de indicarle el número dos con los dedos (gesto icónico en la imagen de la línea 5) anota dos erratas en la actividad (línea 7). Ambos ocupan un espacio personal al que Hall (1966) se refiere como un espacio para familiares o amigos cercanos.

Ejemplo 38 (00:26:37.250 - 00:27:12.575)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva		
1	Docente 1	1	so look you have to use these words to complete this	entonces mira tienes que utilizar estas palabras para completar esto	indicar un procedimiento		
2			but Nombre del alumno 1 name look here are two mistakes		pero <i>Nombre del alumno 1</i> mira aquí hay dos fallos	dar retroalimentación correctiva	
3			<i>bi</i>		dos	apoyar el aprendizaje del inglés	
4			two errors		dos errores		
5			<i>bi akats</i>		dos errores		
6			<i>eh?</i>		¿eh?		preguntar
7			this is eight not nine		esto es ocho no nueve		dar retroalimentación correctiva
8	Alumno 2		<i>Nombre del Docente 1</i>	-	-		
9	Docente 1	2	there are eight planets not	hay ocho planetas no	dar retroalimentación correctiva		
10	Alumno 1		yes	sí	-		
11	Docente 1	3	and here the second planet is is the?	y aquí el segundo planeta ¿es el?	preguntar		
12			hottest... is is venus is the hottest	de mayor temperatura es es venus es el de mayor temperatura	enseñar contenido		
13			so number one down	así que el número uno en vertical	indicar un procedimiento		
14			this is across and this is down	esto es horizontal y esto es vertical	dar una explicación		
15			ok?	¿vale?	preguntar		
16			so one down	así que uno en vertical	dar una explicación		
17	Alumno 2		<i>Nombre del docente 1</i> i don't know the second	<i>Nombre del Docente 1</i> no me sé la segunda	-		

En la primera línea de este ejemplo, con la palabra *look* (mira) el docente, además de señalar el crucigrama les indica a las alumnas el procedimiento que tienen que seguir. En otra ocasión, vuelve a señalar, a repetir *look* e incluso toca suavemente a una de las alumnas para captar su atención a la vez que dice su nombre (línea 2). Además, al decir *not* (línea 9) hace un gesto metafórico con su mano indicando negación y otros dos gestos deícticos en sentido horizontal y en sentido vertical con su mano (línea 14) para reforzar el significado de *across* (línea horizontal) y *down* (hacia abajo o línea vertical). Se trata de lo que McNeill (1992) denomina gesticulación o gestos, que son los movimientos con las manos y brazos y que ilustran el discurso. La combinación del inglés y la proxémica interaccional (I+PrInt) ocurren cuando el docente en su tercer turno le pregunta a la alumna 2 cuál es el segundo planeta (línea 11) y una vez más junto al inglés el docente utiliza gestos metafóricos para expresar procedimientos y explicaciones. Los gestos son metafóricos cuando representan ideas abstractas como al indicar negación (McNeill, 1992).

Es curioso cómo simultáneamente el docente es el actor social que protagoniza la acción de nivel superior o *high-level mediated action* de indicar a la alumna 1 el procedimiento y las erratas del crucigrama, mientras que, a un nivel de atención inferior, en un plano más alejado del *foreground-background continuum* (Norris, 2004), la alumna 2 reclama la ayuda del docente 1 porque no sabe cuál es la respuesta a la incógnita segunda del crucigrama (líneas 8 y 17).

Es posible que la mayor frecuencia en la docente 3 del registro regulativo sea también debida a que esta docente tiene en sus grupos tres alumnos con dislexia y con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y, como ya se ha mencionado con anterioridad, da más explicaciones, asegurándose de que ofrece, en su discurso, un marco lo más completo posible, explicando con mayor detalle y de forma más elaborada el cómo, el para qué, el orden y el lugar de cada tarea ya sea individual o grupal.

En el ejemplo 39 (clase 4, episodio 5) la docente 3 se encuentra junto a la pizarra digital, la clase está en penumbra y están jugando contestando a preguntas diseñadas en *Kahoot* sobre el Sistema Solar. Las diferentes acciones mediadas se desencadenan bajo un registro regulativo.

Ejemplo 39 (00:23:24.783 - 00:23:48.996)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 3	1	venus	venus	retroalimentación positiva
2			chócala chócala come on	vamos	motivar
3			<i>egin</i>	chocar vuestras	motivar
4			chócala	manos	
5	Alumno		<i>bainan</i> es que no nos pone	pero	-
6	Docente 3	2	uuui ok muy bien	vale	dar retroalimentación positiva
7	Alumno		espera ahora ahora	-	-
8	Docente 3	3	ok ok both of you were in lekaroz weren't you?	vale vale los dos estuvisteis en lecároz ¿no?	preguntar
9			so you learnt that in lekaroz didn't you?	esto lo aprendisteis en lecároz ¿verdad?	preguntar
10	Alumno		yes	sí	-
11	Docente 3	4	claro	-	retroalimentación positiva

En la línea 1 la docente confirma que la respuesta de dos alumnos en concreto, Venus, es la correcta a través de una retroalimentación positiva. Es entonces cuando la docente 3 expresa la función discursiva de motivar, animándolos a que choquen sus manos (líneas 2-4) y dando un grito de entusiasmo y asombro expresando otra retroalimentación positiva puesto que han acertado que Venus es el segundo planeta desde el sol (línea 6). Sin embargo, los alumnos están más pendientes de que su respuesta salga en pantalla puesto que la conexión a internet va algo lenta (línea 5).

Es destacable el desarrollo de actitudes positivas hacia el empleo de la PDI por parte de los alumnos, que muestran su satisfacción por la aportación de este recurso tecnológico con respecto a las distintas actividades que realizan (Sengül & Türel, 2019). Además, el empleo de *Kahoot* como Sistema de Respuesta Inmediata (SRI) favorece la motivación en el contexto AICLE creando espacios de interacción con una retroalimentación prácticamente instantánea, en los que las relaciones interpersonales se fortalecen de manera eficaz.

En este sentido, en el grupo focal, la docente 3 afirma que la utilización de la PDI es una constante y que también hacen uso de las tradicionales fichas, diversos materiales tipo *flashcards* para la interacción, sus *chromebook* para los juegos en línea o búsquedas en la red. Además de esos recursos materiales, los recursos lingüísticos y

los no lingüísticos (como el paralenguaje, elevando el tono de voz, susurrando, aproximándose al alumnado, mirándolos a los ojos, etc.) influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo junto con aquellos recursos que son visuales y con los materiales manipulativos, que son imprescindibles para la interiorización de conceptos determinados puesto que sirven de andamiaje a la lengua extranjera. Además, ellos saben reconocer que cuando se les habla con un tono de voz más bajo y son conscientes de que nadie los escucha existe cierta confidencialidad que también contribuye a conseguir el aprendizaje de una manera más eficaz. Si los alumnos se desenvuelven en un entorno en el que predomina la confianza, esforzándose y cooperando los unos con los otros en el aprendizaje, ayudados de los recursos ya mencionados, por lo general, responden mejor, sus relaciones interpersonales se ven reforzadas en un ciclo convivencial que se extiende a todo el centro.

De esta manera, en el ejemplo la docente averigua, con preguntas, cómo parte de los alumnos habían hecho con anterioridad una estancia con otros compañeros del colegio en Lecároz (Navarra), donde también aprendieron algo sobre astros celestes (líneas 8-10). Por ese motivo, dos de los alumnos han dado con la respuesta correcta tan rápido. El episodio finaliza con una tercera retroalimentación positiva (línea 11). El registro en el que ocurre toda la secuencia es regulativo dado que la docente tres se encuentra gestionando el aspecto social del aula o *site of engagement* (lugar de interacción) más que enseñando contenido.

Según Christie (2005) está en la naturaleza de cualquier actividad pedagógica que algunas elecciones lingüísticas tengan que ver con el comportamiento de los participantes de la actividad, mientras que otras elecciones lingüísticas están relacionadas con el contenido o el campo instructivo de la información en cuestión. La interacción de ambos registros y el modo en que se ejecutan en el aula revelan mucho sobre los tipos de significados que se crean, así como el alcance y la forma en que los alumnos aprenden. En esta línea, podemos afirmar que el episodio del ejemplo 39 se abre a priori con un registro instructivo, puesto que la docente 3 está expresándoles una retroalimentación correctiva y enseñándoles de manera lúdica que Venus es el segundo planeta desde el sol, y, sin embargo, toda la secuencia se torna regulativa por la índole dialógica que la docente 3 adopta en la gestión de las relaciones sociales en el lugar de interacción entre los propios actores sociales.

Es cuestionable el hecho de que una misma función discursiva, como ocurre en el caso de las preguntas y las explicaciones, por ejemplo, en unos docentes se asocien con el registro instructivo y en la docente 3 se asocien al regulativo. Sin embargo, remitiéndonos a Christie (2000), que afirma que el registro regulativo constituye el marco que integra al registro instructivo, creemos que los límites en la diferenciación entre uno u otro registro, en ocasiones, son difusos.

En el caso de la función discursiva de dar retroalimentación correctiva, ocurre que a veces las correcciones son sobre un contenido concreto del módulo del Sistema Solar, como en el ejemplo 36 (clase 4, episodio 4, línea 4) en el que el docente 1 le indica a un alumno que el sol no es un planeta, o en el ejemplo 38 (clase 4, episodio 5, línea 9) en el que el docente 1 corrige al alumno indicándole que hay ocho planetas y o nueve. Otras veces la corrección es relativa a la lengua como pueden ser los adjetivos superlativos y comparativos, la ortografía o la pronunciación, como en el ejemplo 15 (clase 4, episodio 10, línea 4) en el que el docente 1, ante la incorrecta pronunciación del alumno, ofrece las pronunciaciones correctas de *lighter* tanto en inglés británico como en americano, o como en el ejemplo 3 (clase 2, episodio 7, línea 18) que el docente 1 indica a un alumno que le falta la hache al comienzo de una palabra. Y, otras veces, las correcciones son sobre la correcta implementación de una actividad, juego o tarea como en el ejemplo 7 (clase 6, episodio 8, línea 10) que la docente 3 advierte en euskera al alumno de las líneas en las que debe subrayar los nombres de los planetas. De ahí el cambio de registros en una misma función discursiva, es decir, en los dos primeros casos en los que la retroalimentación correctiva va dirigida a correcciones relativas al contenido o a la lengua, queda claro que el registro empleado es el instructivo, mientras que en este último caso el registro sería regulativo.

En cuanto a las tres funciones discursivas que mayor asociación tienen con un registro regulativo por parte de los tres docentes son: las preguntas, las explicaciones y el regañar. El indicar un procedimiento, motivar y dar retroalimentación positiva pueden estar relacionados directamente con el contenido, en cuyo caso se asocian con un registro instructivo, o, estar hacia el cómo, el para qué, el orden y el lugar de determinadas dinámicas, juegos o tareas a realizar, en cuyo caso se asocian al registro regulativo.

Encontramos preguntas expresadas en un registro regulativo en el ejemplo 2 (clase 1, episodio 3, líneas 1, 3, 8, 10, 12 y 14), todas estas preguntas se las plantea la docente

2 a un alumno en euskera porque ha habido un conflicto entre este y otro alumno y la docente 2 trata de resolverlo haciendo reflexionar al alumno, planteándole preguntas sobre si lo que ha hecho es correcto o no. Encontramos la función discursiva de dar una explicación expresada en un registro regulativo en el ejemplo 40 (clase 2, episodio 4, línea 4) en el que la docente 2 indica a una alumna que puede preguntar libremente, de modo que la explicación de la docente 2 está relacionadas con la gestión de la inquietud de esta alumna en concreto y no con la enseñanza de contenido. Un ejemplo que muestra las funciones discursivas de preguntar y de regañar en un registro regulativo es el 18 (clase 6, episodio 18) en el que la docente 3 gestiona la interrupción de la clase por parte de un alumno. Finalmente, el ejemplo 17 (docente 2, clase 5, episodio 3) es paradigmático con la expresión de planteamiento de preguntas y de regañar a una alumna durante todo el episodio.







En el caso de las preguntas, es lógico pensar que esta función discursiva se asociará con uno u otro tipo de registro dependiendo del tipo de pregunta que se haga.

Acabamos de exponer ejemplos de preguntas en el registro regulativo en el párrafo anterior. En cuanto a aquellas preguntas expresadas en el registro instructivo el ejemplo 10 (clase 2, episodio 7, líneas 2 y 3) muestra la expresión de preguntas en este registro por parte de la docente 3 a la alumna para que vaya descartando y colocando cada afirmación en la Tierra o en Venus o en el centro de su diagrama de Venn, en caso de que sea una característica que corresponda a uno u otro o a ambos. Estas preguntas son expresadas en un registro instructivo porque la docente 3 enseña contenido a través del planteamiento de las mismas.

En resumen, las preguntas y las explicaciones, que son las de mayor frecuencia en el discurso de los docentes de esta tesis, tienen unos porcentajes similares al asociarlas con ambos registros. Sin embargo, las diferencias más destacables entre registros están en el apoyo al aprendizaje del inglés con una mayor asociación con el registro instructivo y en la función discursiva de regañar que es la que mayor asociación guarda con el registro regulativo.

En el ejemplo 40 (clase 2, episodio 4) se muestran preguntas y explicaciones en ambos registros, así como las funciones discursivas de enseñar contenido y apoyar el aprendizaje del inglés en el registro instructivo.

Ejemplo 40 (00:22:59.980 - 00:23:27.025)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva	Registro
1	Docente 2	1	what? 	¿qué?	preguntar	Regulativo
2	Alumno		nik neukan lehen galdera bat	antes tenía una pregunta	-	
3	Docente 2	2	what? 	¿qué?	preguntar	Regulativo
4			yeah ask us	sí preguntanos	dar una explicación	
5	Alumno		zergatik daude hain o sea o sea planetak eta bakarrik batean dago o sea al da bizi eta dago?/ 	¿por qué hay tantos planetas y solamente en uno se puede vivir y hay?/	-	
6	Docente 2	3	because of the conditions	por las condiciones	enseñar contenido	Instructivo
7			yeah? conditions	¿sí? condiciones	preguntar	
8			baldintzak 	condiciones	apoyar el aprendizaje del inglés	
9			planeta horien baldintzak are not good to support life 	las condiciones de esos planetas no son buenas para sustentar la vida	enseñar contenido	
10			water the heat things like that 	el agua la temperatura cosas como esas	dar una explicación	
11			ok?	¿vale?	preguntar	

En este ejemplo una alumna llama la atención de la docente 2, quien expresa una pregunta para averiguar qué es lo que quiere (línea 1). La alumna le dice que le quería haber planteado una duda (línea 2) y, a continuación, la docente le vuelve a preguntar qué quiere y le anima a plantear la duda (línea 3). Podría entenderse que el registro cambia de la primera a la segunda vez que la docente le pregunta a la alumna qué es lo que quiere puesto que, aunque en ambas ocasiones docente está gestionando el aula, en la segunda, la docente ya es consciente de que la alumna necesita una respuesta o una explicación relacionada con el contenido. Sin embargo, como explica Christie (2000), el registro regulativo constituye el marco que integra al registro instructivo y por ello no queda muy claro en qué momento deja la docente de estar en un registro y pasar al otro o si es que se mantiene en el mismo. Lo que sí parece más claro es que el registro en el que se desencadenan las acciones mediadas para expresar la enseñanza de contenido (líneas 6 y 9) y el apoyo al aprendizaje del inglés (línea 8), es el instructivo que está directamente vinculado a la enseñanza de los contenidos curriculares.

En este episodio de interacción mostrado en el ejemplo se observa que la proxémica es interaccional ya que no hay ningún obstáculo que se interponga entre la docente, que está de pie, y la alumna que se encuentra sentada junto a su grupo de mesas. En cuanto al modo comunicativo lingüístico, la docente combina el inglés y el euskera con este tipo de proxémica. Pero además de combinar las lenguas y de la proxemia interaccional, también se conjugan una serie de gestos que acompañan al discurso de la docente.

Para empezar, la docente pasa de estar de pie frente a la PDI cuando le plantea la primera pregunta a la alumna (línea 1), a acercarse y tocar en el brazo a esta para volver a repetirle la pregunta (línea 3). La docente insiste y refuerza su mensaje moviendo su cabeza de arriba abajo afirmando al tiempo que dice *yeah* y a la vez hace un gesto deíctico con la mano señalándose a ella misma repetidas veces (línea 4).

Cuando la alumna plantea la duda con la flexibilidad de hacerlo en euskera, la docente se acerca más a ella con ánimo de escuchar mejor el mensaje (línea 5). Y nada más comenzar a responder, la docente coloca su mano derecha sobre el pupitre de la alumna y comienza a realizar movimientos rítmicos chocando las puntas de los dedos suavemente contra este y acompañando rítmicamente su discurso a modo de *beats* (líneas 6-8). En su respuesta, la docente le indica que no se dan las condiciones para

que haya vida y acompaña esa negación con un gesto metafórico que realiza moviendo de lado a lado el dedo índice de su mano derecha (línea 9). Cuando la docente habla de cuáles son esas condiciones que impiden que haya vida en otros planetas menciona el agua y la temperatura (línea 10) y acompaña ambos con gestos metafóricos realizados con su mano derecha. El gesto que acompaña al agua es el de su mano con el dedo pulgar y meñique extendidos y los otros tres recogidos, con el pulgar cerca de su boca imitando el acto de beber. El gesto que acompaña a la temperatura es el movimiento de su mano a un lado y a otro como si se estuviera abanicando.

Lejos de vincular el registro instructivo a una clase magistral tradicional, la conjugación de todo el repertorio semiótico de la docente permite que su discurso influya en beneficio de la alumna que parece quedarse satisfecha con la respuesta de su maestra.

En el ejemplo 41 (clase 2, episodio 1) la docente 3 expresa preguntas y regaña en dos ocasiones en el registro regulativo, además explica y apoya el vocabulario en el registro instructivo.

Ejemplo 41 (00:04:54.000 - 00:05:05.490)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva	Registro
1	Docente 3	1	are you kidding me?	¿me estás tomando el pelo?	preguntar-regañar	Regulativo
2			eh?	¿eh?	preguntar	
3			nd yes second	nd sí segundo	dar una explicación	Instructivo
4			seconda segundo second	segundo	apoyar el aprendizaje del inglés	
5	Alumno 1		yo en el quinto piso	-	-	-
6	Docente 3	2	quinto piso	-	preguntar-regañar	Regulativo
7			what?	¿qué?	preguntar	
8	Alumno 2		ya está	-	-	-

Comienza el episodio con la docente mostrando un pequeño descontento con el cuaderno de un alumno al que le pregunta si se está burlando de ella (línea 1), esto

concierna a la manera de proceder en el aula, a la actitud ante el trabajo y a la gestión de las tareas y es por ello que ocurre en un registro regulativo.

De manera muy similar la docente pregunta y regaña a un alumno que está conversando con otro en castellano sobre algo que no tiene que ver con lo que están trabajando (líneas 6-7). Esto también ocurre bajo el registro regulativo con el empleo del inglés y el castellano. Sin embargo, aproximadamente en la mitad del episodio la docente responde a un alumno que con anterioridad le había preguntado si la abreviatura *-nd* se corresponde con el ordinal de dos; en su respuesta, la docente expresa una explicación corroborando lo que el alumno sospechaba asintiendo con un movimiento de cabeza de arriba abajo a la vez que pronuncia la palabra *yes* (sí) y apoya al aprendizaje de vocabulario en inglés con el empleo del castellano, el inglés y el italiano para referirse a "segundo" en un tono jocoso. La expresión de la función discursiva de apoyo al aprendizaje del inglés se realiza en un tono humorístico que contribuye a la creación de relaciones cercanas y a su vez la repetición de la palabra "segundo" en las diferentes lenguas le sirve al alumnado para hacer conexiones con lo que ya saben. El registro empleado en la expresión de estas dos últimas funciones discursivas es el instructivo puesto que la lengua extranjera, el inglés, y su dominio es parte también del contenido del módulo de AICLE.

Esta acción mediada de orden superior es el resultado de varias *lower-level actions* que ocurren en diferentes grados de atención dentro del *foreground background continuum*. En concreto una de las *lower-level actions*, que ocurre sin que apenas los alumnos se percaten de ello, es que la docente 3 observa el cuaderno del alumno al que le ha preguntado si se está burlando de ella, acción en la que el cuaderno constituye la *frozen action* formada por acciones mediadas (como por ejemplo la escritura del cuaderno) que permanecen estáticas o materializadas en el propio cuaderno (Norris, 2004).

Cabe decir que los tres docentes combinan ambos tipos de registros en su discurso lingüístico. El registro instructivo y el regulativo se integran en el componente semiótico del aula a través de cadenas de acciones mediadas para beneficio de las relaciones interpersonales de los actores sociales y del proceso de enseñanza aprendizaje. En este proceso acontecen dilatadas secuencias de (inter)acción en las que ambos registros confluyen mientras los alumnos aprenden descubriendo lugares

de interacción en los que, a través de la consolidación de las relaciones interpersonales, crea y construye significado.

6.2.5. Multilingüismo y funciones discursivas de los docentes

En este apartado presentamos, en primer lugar, los resultados relativos al tiempo en el uso del repertorio lingüístico por parte de los docentes en los episodios de interacción multilingües. En segundo lugar, describimos la expresión multilingüe de las funciones discursivas en los docentes. Para ello, recordamos la segunda de las hipótesis planteadas en esta tesis.

Hipótesis 2: En el aula multilingüe AICLE, el docente expresa determinadas funciones discursivas mediante el ensamblaje de diferentes modos comunicativos (lingüísticos y no lingüísticos) constituyendo patrones multimodales que garantizan la efectividad de su desempeño docente.

Para confirmar esta hipótesis se diseña el segundo de los objetivos específicos de la investigación: identificar los ensamblajes multimodales a través de los que se expresan las funciones comunicativas y describir los patrones multimodales que se crean en el discurso docente.

De este modo, la influencia de la interacción multimodal en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula AICLE la examinamos a través del análisis de las cadenas o ensamblajes multimodales (Norris, 2009). Los docentes construyen estas cadenas en el transcurso de su discurso fruto de la (inter)acción con sus alumnos (Norris, 2004, 2019, 2020). Como ya hemos visto, son ensamblajes de diversos modos comunicativos que permiten la expresión de diversas funciones discursivas. Consideramos estas funciones discursivas como las *high-level actions* expresadas a través de las diferentes cadenas multimodales. En el Anexo XI se presentan todas las cadenas multimodales para expresar las *high-level actions*. Esta tabla evidencia el análisis de las dos secciones del presente apartado de la tesis sobre la influencia de la interacción multimodal del docente en el aula AICLE. Asimismo, para el análisis se

tienen en cuenta las cinco *low-level actions* que los docentes utilizan y combinan para la creación de las *high-level actions*. Estas cinco *low-level actions* son la lengua (oral o escrita) o el repertorio lingüístico, el paralingüaje, los gestos de las manos, los movimientos de la cabeza y la proxémica.

Uso del inglés, euskera y castellano en los episodios de interacción multilingües

En este subapartado se analiza el repertorio lingüístico de los docentes y las funciones discursivas que estos expresan. La Tabla 19 muestra la duración del discurso lingüístico de cada docente en los episodios de interacción con más de una lengua. Es decir, se analizan el uso del inglés, del euskera y del castellano por parte de los docentes de forma general para expresar funciones discursivas, independientemente de que se utilicen combinaciones de las mismas que forman configuraciones modales o ensamblajes multimodales, como veremos más adelante.

Tabla 19. Lenguas utilizadas por los docentes en los episodios de interacción multilingües

Lenguas	Docente 1		Docente 2		Docente 3	
	Duración (min:seg)	%	Duración (min:seg)	%	Duración (min:seg)	%
Inglés	10:32	54,6	08:11	69,3	24:23	61
Euskera	02:21	11,7	03:41	29,2	13:40	34,5
Castellano	06:43	34	00:20	1,7	01:36	3,5
Inglés + euskera	00:00	0	00:00	0	00:20	1
Total	18:90		11:70		38:90	

Como es lógico en el contexto AICLE en el que se encuentran, la lengua que predomina en el discurso multimodal de los tres docentes es el inglés, con porcentajes similares del 54,4% en el docente 1, del 69,3% en la docente 2 y del 61% en la docente 3. Por lo tanto, es la docente 2 la que emplea el inglés más tiempo, seguida de la docente 3 y finalmente, el docente 1. El contexto AICLE de nuestro corpus, como cada uno de los diferentes contextos con los que nos podemos encontrar, es particular. Se trata de un contexto AICLE multilingüe en el que los docentes y alumnado hacen uso de otras lenguas, el euskera y el castellano, que no son la lengua extranjera, para

acompañar determinadas funciones discursivas y que la comunicación sea lo más eficiente posible.

Después del inglés, está el euskera, que es la lengua minoritaria y vehicular en el centro y, por lo tanto, la que se tiende a proteger (Cenoz & Gorter, 2017), al menos por parte de los docentes. En el caso del uso del euskera, son las docentes 2 y 3 las que lo anteponen al castellano con porcentajes del 29,2% y del 34,5% sucesivamente. El docente 1 por su parte, usa más tiempo el castellano (34%) que el euskera (11,7%), probablemente porque el castellano es su L1, porque como estrategia metalingüística a la hora de trazar e ilustrar similitudes entre lenguas así le haya convenido o porque haya considerado más oportuno el empleo del castellano con determinado alumnado. Este aspecto es curioso si consideramos que el uso del castellano por parte de los docentes es prácticamente anecdótico dado que su utilización responde básicamente a determinadas explicaciones que dan los docentes y, apoyado con el uso del inglés y del euskera, a cierto andamiaje de vocabulario entre otros motivos, como mostramos posteriormente. Martínez de Luna (2013) ya señalaba que únicamente a través del cuidado y constancia en el cumplimiento de determinadas condiciones, más favorables al euskera, se lograría: a) evitar que el bilingüismo social que tiende al castellano provoque la progresiva desaparición del euskera, b) conseguir un verdadero equilibrio entre las dos lenguas oficiales de la CAPV, c) cumplir la legalidad vigente en cuanto a políticas lingüísticas, d) conseguir mayor participación del patrimonio de la lengua vasca, e) evitar la discriminación lingüística en una u otra lengua en las relaciones personales, sociales y profesionales, f) reforzar el contexto para que se superen los límites que impiden la convivencia pacífica de la mayoría social.

Asimismo, el uso del castellano es mínimo en las docentes 2 y 3, cuyas L1 es el euskera, con porcentajes del 1,7% y 3,5% sucesivamente. Por lo tanto, se observa que el uso del castellano, como lengua dominante, es mucho mayor en los alumnos que en los docentes, en los que el empleo del castellano es mínimo y prevalecen el inglés y el euskera. Los tres docentes tienen muy interiorizado que en sus sesiones AICLE el orden de preferencia de uso de las lenguas es inglés, euskera y castellano. Primero inglés, porque el objetivo de las sesiones de AICLE es que junto al aprendizaje de contenido se consiga un mayor dominio de la lengua extranjera. Segundo euskera, porque es la lengua minoritaria y por lo tanto la que se debe proteger. Y finalmente el castellano porque es la lengua dominante.

El caso de la combinación de euskera e inglés en una sola palabra es común en aulas de contextos similares al de esta tesis, sin embargo, en nuestro corpus aparece de manera anecdótica en el docente 3.

El ejemplo 42 (clase 3, episodio 19) es el final de un episodio de interacción de la docente 3 que muestra cómo esta emplea dos lenguas, el inglés y el euskera, en una misma palabra. En este episodio, la alumna está buscando fotos para ilustrar la presentación que utilizará en el *Show Day*, pero no encuentra las fotos de Plutón que le interesan. Como muestra el ejemplo la docente emplea todo su repertorio lingüístico para la expresión de una misma explicación.

Ejemplo 42 (00:30:19.894 - 00:30:41.299)

	Participante	Transcripción	Traducción
1	Alumno	yo quiero una foto que sea de plutón al si/ al	-
2	Docente 3	<i>baina ez dituzu</i> es que claro dwarf planetak ez daude hain aztertuak ordun	pero no tienes por qué los planetas enanos no están tan estudiados
3		pues	-
4		<i>daude hiru argazki edo ta</i>	hay tres fotos o
5		ya está	-
6		<i>baina al dezute jarri fondo beltza jarri</i>	pero podéis poner poner el fondo negro
7		solar system-en	en el sistema solar
8		<i>argazkiak solar system begira hau adibidez oso ondo dago</i>	sistema solar mira esta por ejemplo está muy bien
9		size-erako	para el tamaño

Lo curioso de esta explicación de la docente es que, además de intercalar estratégicamente el inglés y castellano en su discurso, que mayoritariamente es en euskera, hay dos palabras construidas con dos lenguas diferentes, que son: **system-en** (línea 7) y **size-erako** (línea 9).

En la primera de las palabras creadas fruto del manejo creativo del repertorio lingüístico de la docente, utiliza la palabra inglesa para "sistema" con el sufijo del euskera *-en* que significa "dentro de" (línea 7). Para formar el segundo vocablo, la docente emplea la palabra tamaño en inglés con sufijo del euskera *-erako* que significa "para" (línea 9). Esto permite darle una mayor fluidez y rapidez al discurso sin perder la eficacia de la comunicación.

Los resultados obtenidos encajan con los planes de mejora propuestos por el Gobierno Vasco en los que tal y como muestra el marco del modelo educativo pedagógico, se insta a los centros a impulsar el tratamiento integrado e integral de las lenguas, e introducir en el Proyecto Lingüístico una planificación de todos los aspectos vinculados a la enseñanza y el uso de las lenguas, tal y como se establece en los artículos 9, 10 y 24 del Decreto 237/2015 y en los artículos 10, 11 y 24 del Decreto 236/2015. Asimismo, basándose en el bilingüismo, establece que la vía para lograrlo es un Proyecto Lingüístico que tenga como finalidad conseguir la competencia plurilingüe, por lo que, para conciliar todas las variables, incluida la posible existencia de alguna lengua minorizada, como el euskera, además del trabajo en el aula, también se deben cuidar las situaciones comunicativas en la escuela y en el contexto social que la rodea. Por ello, "es imprescindible que el Proyecto de Normalización Lingüística se fusione dentro del Proyecto Lingüístico para garantizar su coherencia, siempre con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa en euskera" (Gobierno Vasco, Departamento de Educación, 2019, pp. 30-31).

Como se apuntaba con anterioridad, el contexto geográfico urbano y la zona sociolingüística a la que pertenece el centro educativo nos indican que, aunque todos los alumnos sean bilingües en euskera y castellano y haya alumnos cuya L1 sea el euskera, gran parte de estos tienen como L1 el castellano y provienen de familias castellanohablantes. De hecho, en el grupo focal realizado con los docentes, la docente 3 confirma que utiliza las tres lenguas, sobre todo el inglés y el euskera, y palabras sueltas en castellano como "claro", "bueno" o palabras similares. Sin embargo, la docente 3 es muy consciente de que el uso del inglés es el prioritario puesto que se encuentran en AICLE, de manera que lo usa para dar explicaciones, para indicarles que recogerá una tarea o para decirles qué es lo que tienen que hacer al comienzo de la clase y en las diferentes dinámicas o actividades. Después, cuando habla con cada uno de los alumnos en un tono de voz no tal alto, entonces lo hace a menudo en euskera por ser la lengua vehicular y la que también se busca promover, porque para parte de los alumnos la lengua minoritaria (el euskera) es la segunda o incluso tercera lengua. En este sentido la docente 3 afirma ser consciente de cómo usa su repertorio lingüístico para distintos fines considerando que los alumnos han de interiorizar los contenidos haciendo conexiones con lo que ya saben y potenciando el grado de comprensión y adquisición de la lengua inglesa.

Pero, incluso siendo el uso del euskera promovido a nivel educativo y social, el euskera sigue siendo una lengua minoritaria en su propio territorio, al igual que el galés en Gales. De hecho, los hablantes cuyas L1 son estas, habitualmente acaban utilizando de manera fluida la lengua dominante. Sin embargo, la mayoría de hablantes de castellano o inglés como L1 que viven en CAPV o en Gales, no hablan la lengua minoritaria (Cenoz & Gorter, 2019). Entendemos, por lo tanto, que la protección de la lengua minoritaria es uno de los motivos del mayor empleo de esta sobre el castellano por parte de los docentes. En este sentido, en su estudio sobre el uso de la L1 en AICLE, Lasagabaster (2013) mostraba un consenso en las perspectivas de los docentes de su investigación en el empleo de las explicaciones para aclarar el significado de palabras abstractas. Estas circunstancias nos incitan a debatir sobre los límites y constricciones existentes entre lenguas, el translingüismo y el rol del contexto social (Cenoz & Gorter, 2019) en la creación de relaciones interpersonales en las aulas.

Expresión multilingüe de las funciones discursivas

En los ejemplos que se han ido presentando a lo largo del trabajo ya se ha ilustrado cómo los episodios de interacción multilingüe se construyen con el uso de las tres lenguas. El discurso de los docentes en estos episodios de interacción se construye con la combinación de más de una lengua, formando cadenas lingüísticas. Es decir, la expresión de las funciones discursivas en las tres lenguas y en la combinación de estas viene dada por una serie de cadenas lingüísticas.

El ejemplo 43 (clase 4, episodio 2) muestra cadenas lingüísticas construidas de diversas formas en el discurso del docente 1. El docente se encuentra, al frente de la clase, de pie, ocupando lo que Hall (1966) denominaría el espacio público, junto a la PDI, mostrándole al alumnado una diapositiva con varios planetas (Anexo IX).

El docente explica a sus alumnos dos acepciones diferentes de la palabra *size* de manera que tengan claro el criterio bajo el que tendrán que clasificar los planetas. Para ello, además del repertorio lingüístico y de los gestos, que son lo que Norris (2004) denomina *embodied modes*, el docente se sirve de una presentación que muestra al alumnado en la PDI, que es parte de los *disembodied modes*. En concreto, la

presentación constituiría una *frozen action* puesto que ya ha sido creada con anterioridad y ha conllevado otra serie de cadenas formadas por acciones mediadas de diferente orden (Norris 2004).

Ejemplo 43 (00:12:33.920 - 00:12:46.415)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva	Lengua
1	Docente 1	1	so according to size	entonces de acuerdo al tamaño	enseñar contenido	inglés
2			what is size?	¿qué es tamaño?	preguntar	inglés
3	Alumno		<i>tamaina</i>	tamaño	-	-
4	Docente 1	2	<i>tamaina</i>	tamaño	apoyar el aprendizaje del inglés	euskera
5			very good	muy bien	dar retroalimentación positiva	inglés
6			or here is	o aquí es	dar una explicación	inglés
7			talla	-	apoyar el aprendizaje del inglés	castellano
8			right?	¿vale?	preguntar	inglés
9			but here	pero aquí	dar una explicación	inglés
10			<i>tamaina</i>	tamaño	apoyar el aprendizaje del inglés	euskera
11			very good	muy bien	dar retroalimentación positiva	inglés

En este caso, únicamente el docente utiliza la PDI de manera activa, pero se dan ocasiones en las que los alumnos también interactúan con la utilización de esta herramienta tecnológica que constituye una *frozen action*. En este sentido, en el grupo focal realizado con los docentes, el docente afirma que estas *frozen actions*, es decir, las imágenes y los vídeos, como recursos digitales multimodales y como *disembodied mediated actions*, facilitan el entendimiento de los alumnos y favorecen que el mensaje de los docentes llegue a estos de manera eficaz.

El empleo de recursos digitales como la PDI, aporta continuidad en la comunicación y fomenta el desarrollo de procesos de aprendizaje innovadores (Al-Saleem, 2021) y motivadores, promoviendo la retentiva memorística, especialmente en ocasiones

como las del ejemplo, en las que se favorece una memorización conceptual óptima (Bautista-Vallejo et al., 2020).

El primero de los dos turnos en los que el discurso del docente es interrumpido por un alumno, en las líneas 1-2, el docente emplea el inglés para enseñarles que de las muchas clasificaciones que se pueden hacer de los planetas, ellos van a optar por la del tamaño. El docente les pregunta en inglés por el significado de *size* para comprobar el conocimiento de los alumnos (línea 2).

En el segundo turno, a parte de la retroalimentación positiva (línea 5), la función principal es la de dar una explicación (línea 6) y la explicación se completa con el apoyo al aprendizaje del inglés al utilizar las otras dos lenguas (líneas 4 y 7). El docente trata de explicar que la talla y el tamaño no son exactamente los mismo, después utiliza el castellano (línea 7) para apoyar el aprendizaje del inglés y, finalmente, vuelve a usar el inglés (línea 8) para expresar una pregunta de confirmación de que sus alumnos lo han entendido.

Dos de las cadenas multimodales más recurrentes en los tres docentes, que analizamos con posterioridad, aparecen en este breve extracto, se trata de la combinación del inglés y la proxémica interaccional y la combinación del inglés, la proxémica interaccional y los gestos deícticos con las manos (I+PrInt e I+GmD+PrInt). Al preguntarles por el significado de *size* (línea 2) y al utilizar los adverbios de lugar *here* (líneas 6 y 9) el docente señala la pizarra y también señala la etiqueta de su chaqueta. Es interesante cómo en tan breve espacio de tiempo el docente les ha dado dos veces una retroalimentación muy positiva indicándoles *very good* (líneas 5 y 11). El preguntar y el dar retroalimentación positiva son dos de las funciones discursivas que se expresan en inglés y con gestos deícticos de las manos en lo que Norris (2004) denomina *embodied interactions*. De modo que, las relaciones interpersonales ocurren en un entorno agradable en el que el docente apoya de manera positiva a sus alumnos.

Es muy común, por otro lado, que, ante la pregunta del significado de una palabra en inglés por parte de los docentes, los alumnos respondan con su correspondiente palabra en euskera o en castellano. Esto, integrado en un registro instructivo (Christie, 2000), como veremos en el siguiente apartado, agiliza el ritmo de la clase y facilita el entendimiento creando relaciones de aprendizaje muy fluidas y dinámicas. En general, como se ha visto en los resultados de la investigación y en línea con lo que afirma

Lasagabaster (2013), el empleo de la L1 en AICLE se da en las explicaciones y también sirve como andamiaje, resultando ser una práctica común como se aprecia en los ejemplos hasta hora mostrados y en los siguientes.

El tipo de enseñanza AICLE, por su contexto de contenido en Ciencias Naturales *per se* en esta tesis, ofrece al alumnado una ventaja en comparación con las aulas de lengua extranjera, básicamente por su carácter de orientación curricular auténtico. Sin embargo, el tema (su contenido curricular), el Sistema Solar, no es el único factor que determina de qué se va a hablar en el aula y cómo. Según interactúan durante la clase, los participantes en el discurso del aula construyen en gran medida su entendimiento de relaciones mutuas a través de su comportamiento multimodal, en el que se incluyen las elecciones que hacen de su repertorio lingüístico. Según Dalton-Puffer (2007a) la comprensión que hacen los participantes de la situación social se basa en varios factores influyentes: los límites de sus valores culturales (que en esta tesis son compartidos prácticamente por la totalidad de los participantes), los sucesos rememorados de una historia de interacción compartida durante varios cursos escolares, y, por supuesto, la interacción del momento puesto que desvela el aquí y el ahora. Un presente en el que las elecciones del repertorio multimodal del docente 1 son decisivas en ese mismo instante para que los alumnos entiendan que *tamaina* tiene dos acepciones en euskera: tamaño y talla.

A continuación, presentamos los resultados y el análisis de las lenguas y sus combinaciones asociadas a las funciones discursivas expresadas por los docentes. En la Tabla 20 se muestran las siete posibles combinaciones de inglés, euskera y castellano. De la totalidad de las funciones discursivas en los tres docentes, 13 de ellas se expresan sin utilizar la lengua con recursos semióticos no verbales.

Los docentes utilizan normalmente en inglés, a excepción de cuando regañan lo cual lo hacen fundamentalmente en euskera, dan retroalimentación correctiva habitualmente y en euskera y en el inglés, apoyan el aprendizaje del inglés que normalmente en euskera, en inglés o combinado inglés y euskera, y fomentan el uso del inglés principalmente combinando inglés y euskera.

Tabla 20. Expresión lingüística de las funciones discursivas

	I	E	C	I+E	I+C	E+C	I+E+C	Total
	n							
Dar una explicación	185	40	7	14	12	1	9	268
Preguntar	224	25	8	52	3	4	0	316
Indicar un procedimiento	58	1	2	6	2	2	0	71
Apoyar el aprendizaje del inglés	30	40	2	21	8	1	2	104
Regañar	11	114	4	6	3	7	1	146
Dar retroalimentación positiva	45	1	0	0	1	0	0	47
Dar retroalimentación correctiva	27	36	1	3	2	0	0	69
Motivar	22	4	1	2	0	0	3	32
Tranquilizar	22	8	2	2	0	0	1	35
Enseñar contenido	21	0	0	6	1	0	0	28
Fomentar el uso del inglés	0	0	0	6	1	0	0	7
	Total							1123

	I	E	C	I+E	I+C	E+C	I+E+C
	%						
Dar una explicación	69	15	3	5	4	0	3
Preguntar	71	8	3	16	1	1	0
Indicar un procedimiento	82	1	3	8	3	3	0
Apoyar el aprendizaje del inglés	29	38	2	20	8	1	2
Regañar	8	78	3	4	2	5	1
Dar retroalimentación positiva	96	2	0	0	2	0	0
Dar retroalimentación correctiva	39	52	1	4	3	0	0
Motivar	69	13	3	6	0	0	9
Tranquilizar	63	23	6	6	0	0	3
Enseñar contenido	75	0	0	21	4	0	0
Fomentar el uso del inglés	0	0	0	86	14	0	0

En la Tabla 21 se muestran la frecuencia y el porcentaje de dichas configuraciones modales que forman cadenas lingüísticas utilizadas por los docentes en la expresión de una función discursiva.

Tabla 21. Expresión lingüística de las funciones discursivas por docente

Docente	I			E			C			I+E			I+C			E+C			I+E+C		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Dar una explicación	78	9	98	6	3	31	2	0	5	1	2	11	0	4	8	0	0	1	0	1	8
Preguntar	46	8	170	0	4	21	0	1	7	4	5	43	0	2	1	0	0	4	0	0	0
Indicar un procedimiento	4	36	18	0	0	1	0	0	2	0	0	6	0	0	2	0	0	2	0	0	0
Apoyar el aprendizaje del inglés	23	6	1	23	6	11	2	0	0	11	7	3	1	3	4	1	0	0	1	0	1
Regañar	0	3	8	2	11	101	0	0	4	0	0	6	0	0	3	0	0	7	0	0	1
Dar retroalimentación positiva	12	25	8	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Dar retroalimentación correctiva	1	15	11	1	34	1	1	0	0	1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Motivar	1	0	21	0	0	4	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Tranquilizar	2	0	20	0	0	8	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Enseñar contenido	1	6	14	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Fomentar el uso del inglés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Total	168	108	369	32	58	179	5	1	21	18	21	79	1	11	21	1	0	14	1	2	13
%	64,5			26,9			2,7			10,5			2,9			1,3			1,4		

Comenzamos a analizar el tipo de cadenas lingüísticas que emplean los docentes para expresar las funciones discursivas más frecuentes que, como ya se ha visto con anterioridad, son las preguntas y las explicaciones. El inglés es la lengua que predomina en el discurso de los docentes, con un 57,4 %, por tratarse de un módulo de AICLE y por ser, junto al conocimiento del contenido sobre el Sistema Solar, el aprendizaje de la lengua extranjera uno de los objetivos prioritarios.

De manera que todas las funciones discursivas, salvo las de tranquilizar y motivar en la docente 2, la de regañar en el docente 1 y la de fomentar el uso del inglés en los tres docentes, son expresadas en inglés (I) por los tres docentes en al menos una ocasión. El docente 1 no emplea las combinaciones lingüísticas formadas por inglés y castellano (I+C), por euskera y castellano (E+C) y por inglés, euskera y castellano (I+E+C) para la expresión de las explicaciones y la docente 2 tampoco emplea las combinaciones lingüísticas formadas por castellano (C) ni euskera y castellano (E+C). Sin embargo, la docente 3 emplea todas las posibles combinaciones de cadenas lingüísticas para dar explicaciones.

En la Figura 4 se muestra la distribución de las lenguas por función discursiva.

Para apoyar el aprendizaje del vocabulario en inglés las docentes 2 y 3 no emplean ni el castellano (C), ni la combinación de euskera y castellano (E+C) y la docente 2 tampoco emplea la combinación de inglés, euskera y castellano (I+E+C). El docente 1, sin embargo, emplea todas las posibles combinaciones en al menos una ocasión.

En la expresión de preguntas, el docente 1 no emplea el euskera (E), el castellano (C), las combinaciones de inglés y castellano (I+C) y euskera y castellano (E+C). La docente 2 tampoco emplea la combinación de euskera y castellano (E+C) y ninguno de los tres docentes emplea la combinación de las tres lenguas (I+E+C). Por lo que se muestra, como ya hemos indicado con anterioridad, la predominancia del inglés y del euskera por parte de los docentes, ya sea de manera individual o combinándolos en una misma función discursiva.

En el ejemplo 44 (clase 1, episodio 3), la docente 3 está ayudando a un grupo a organizar las características según al astro celeste al que corresponden en el diagrama de Venn sobre cometas y asteroides (Anexo X) que tienen que completar.

En este extracto en particular, la docente utiliza todo su repertorio lingüístico mezclando lenguas adecuándolas convenientemente al mensaje que quiere transmitir al alumnado. De este modo, las cadenas multimodales recurrentes que se dan en los tres docentes y que aparecen en este extracto son: la combinación de inglés, euskera y proxémica interaccional, la combinación de inglés con proxémica interaccional y la combinación de euskera con proxémica interaccional. A través de la primera de estas tres diferentes cadenas la docente expresa una pregunta en la que cuestiona al grupo de alumnos si es la galaxia la que gira en torno a los planetas. Para ello en el turno 2 construye la interrogación alternando el empleo del euskera y del inglés. Ocurre lo mismo cuando les pregunta si los planetas giran en torno a los planetas (líneas 13-15).

Las cadenas lingüísticas que la docente emplea para expresar explicaciones son: la combinación de euskera e inglés (turno 1 y líneas 5-8), la combinación de inglés y castellano (líneas 10-11), el euskera (líneas 13-17), la combinación de inglés, euskera y castellano (líneas 18-20) y el inglés (líneas 21-23 y 26-28). Con el empleo de esta variedad de cadenas multimodales junto a la proxémica interaccional se demuestra que la creación de significado constituye un proceso de translingüismo y transemiotización dinámico, dialógico y heteroglósico en un fluir de co-construcción

y transformación experiencial con el empleo de intrincados recursos comunicativos multi-verbales, multi-semióticos y multisensoriales (Wu & Lin, 2019).

Ejemplo 44 (00:14:59.610 - 00:15:44.430)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva	Lengua
1	Alumno 1		no eso es eh eso es asteroids satélites es satélites	asteroides	-	-
2	Docente 3	1	<i>orduan hau erdira bale</i>	entonces este al centro vale	indicar un procedimiento	euskera
3			satelite	satélite		inglés
4	Alumno 1		esto es aquí	-	-	-
5	Docente 3	2	<i>bueno</i>	bueno	dar una explicación	euskera
6			they are small	son pequeños		inglés
7			<i>bueno behintzat</i>	bueno por lo menos		euskera
8			small that revolve around planets	pequeños que giran alrededor de los planetas		inglés
9			do they go around planets?	¿giran alrededor de los planetas?	preguntar	inglés
10			ok	vale	dar una explicación	inglés
11			pues ya está	-	dar una explicación	castellano
12	Alumno 1		<i>baina hau ere</i>	pero este también	-	-
13	Docente 3	3	planets	¿los planetas	preguntar	inglés
14			<i>doaz</i>	giran		euskera
15			around planets?	alrededor de los planetas?		inglés
16			<i>planetak ez doaz planeten inguruan</i>	los planetas no giran en torno a los planetas	dar una explicación	euskera
17			<i>ezta?</i>	¿no?	preguntar	euskera
18			<i>nik dakidala bestela</i>	que yo sepa de lo contrario	dar una explicación	euskera
19			qué lío	-	dar una explicación	castellano
20			ok stars	vale las estrellas	dar una explicación	inglés
21			what are stars?	¿qué son las estrellas?	preguntar	inglés
22			they have a main characteristic	tienen una característica principal	dar una explicación	inglés
23	they produce?	¿producen?	preguntar	inglés		
24	Alumno 2		light	luz	-	-
25	Docente 3	4	light so ok	luz entonces vale	dar una explicación	inglés
26			the others come on planets	los otros venga los planetas	motivar	inglés
27			i think planets are quite	creo que los planetas son bastante	dar una explicación	inglés
28			no?	¿no?	preguntar	inglés
29	Alumno 2		el planeta está bien este creo que es ahí	-	-	-

Parece lógico pensar que las explicaciones en cualquier asignatura de contenido han de ser claras y deben dar lugar a la comprensión de los conceptos relacionados con tema que se esté estudiando, asimismo el cumplimiento de esta premisa deberá ser todavía más exhaustivo en la enseñanza de una materia en la que se integre la lengua extranjera y viceversa, es decir, en AICLE. La probabilidad de que los alumnos comprendan lo que se le explica aumenta con el empleo del mayor número de cadenas lingüísticas por parte de sus docentes. En este sentido, el aumento en el empleo del repertorio semiótico de los docentes está vinculado a la satisfacción de estos al apreciar que su objetivo se está viendo cumplido y les aporta mayor afán por seguir con su tarea pedagógica de manera decisiva en un entorno educativo amable y cercano que promueve unas relaciones de aprendizaje sólidas.

Según lo comentado por la docente 3 en el grupo focal la flexibilidad existente en el uso de la totalidad de los repertorios lingüísticos de los participantes crea un entorno de tranquilidad, confianza y de relaciones positivas que favorecen, a su vez, a aquellos cuyo nivel de la lengua extranjera es inferior. Para la docente 3 es indispensable el uso de la L1 (euskera y/o castellano) de los alumnos en AICLE, al fin y al cabo, es un modo muy directo de conectar con sus conocimientos previos y los alumnos pueden sentirse así capaces de realizar aquello que se les pide, aún y siendo en inglés. El nivel de inglés que tienen es básico y se les exige un grado de comprensión que en ocasiones es elevado para ellos de manera que el uso de la totalidad de su repertorio lingüístico les facilita el aprendizaje, sobre todo a la hora de hacer conexiones y asimilar conceptos. Considerando que las relaciones interpersonales que se crean con la comunicación en L1 (euskera y/o castellano) son por lo general más sólidas, el establecer conexiones e interiorizar palabras clave y el favorecer la creación de relaciones positivas constituyen el objetivo principal. Además, la docente 3 añade que la utilización de las tres lenguas es muy positiva porque en ocasiones el inglés supone un obstáculo para la comunicación y esto es un reto para parte de los alumnos. El tipo de situaciones pedagógicas que se crean en el aula AICLE forman un entorno en el que este alumnado se encuentra muy seguro para poder enfrentarse a ese reto y practicar de manera cada vez más fluida, dejando flexibilidad en cuanto a la corrección gramatical.

En cuanto a la expresión de las preguntas, la Tabla 19 muestra que el docente 1 solamente emplea el inglés y la combinación del inglés y euskera y la docente 2

emplea todas las posibles combinaciones lingüísticas salvo la del euskera y castellano y la cadena lingüística inglés, euskera y castellano. Esto parece lógico cuando el propósito de los tres docentes es fomentar el uso del inglés y procurar la mayor exposición posible de los alumnos a la lengua extranjera, por lo que no tendría demasiado sentido emplear una combinación lingüística en la que no estuviese el inglés. Tampoco es fácil que en el planteamiento de preguntas se dé la combinación de las tres lenguas simplemente porque la complejidad de la configuración lingüística sería mayor. En esta línea, si es necesario apoyar el aprendizaje del inglés o realizar algún otro tipo de andamiaje también se entiende, por lo ya argumentado, que además del inglés, tiendan a utilizar la lengua minoritaria, es decir, el euskera. Sin embargo, la docente 3 emplea todas las posibles combinaciones de cadenas lingüísticas para la expresión de preguntas. Al apoyar el aprendizaje del inglés, esta docente tiende a hacer uso de estrategias metalingüísticas como la de valerse de las similitudes entre lenguas para que sus alumnos hagan conexiones con los conocimientos previos, de hecho, es algo que ella misma justifica en el grupo focal. En cualquier caso, y como muestran los resultados, las tres combinaciones preferentes por los tres docentes, con gran diferencia con respecto al resto de combinaciones, para el planteamiento de preguntas son el inglés y el euskera de manera individual y la combinación de ambas lenguas.

En el ejemplo 45 (clase 2, episodio 7), mientras los alumnos trabajan en sus diagramas de Venn sobre Venus y la Tierra (Anexo VI), la docente 3 se encuentra ayudando a un alumno y expresa, entre otras, la función discursiva de preguntar con el empleo del euskera y el inglés.

La docente plantea preguntas a la alumna (líneas 1, 3-4, 16, 18 y 20-21) para que vaya descartando y colocando cada afirmación en la Tierra o en Venus o en el centro, en caso de que sea una característica que corresponda a ambos. El alumno que está junto a ellos, aprovecha ese momento para preguntar a la docente sobre la atmósfera y esta nuevamente le plantea preguntas (líneas 16, 18 y 20-21) para que reflexione sobre lo que es la atmósfera y sobre donde se puede encontrar. Esta actividad de completar el diagrama de Venn sobre la Tierra y Venus, una *frozen action*, sirve de pretexto para que, al igual que con el resto de actividades, tareas o dinámicas de diversa índole en las que se han visto involucrados, los alumnos de AICLE tenga acceso al

conocimiento sobre el Sistema Solar y, por lo tanto, a poder desarrollar destrezas en la lengua específica de la asignatura de Ciencias (Hüttner & Smit, 2018).

Ejemplo 45 (00:40:41.998 - 00:41:22.070)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva	Lengua
1	Docente 3	1	um?	-	preguntar	-
2			it has got volcanoes	tiene volcanes	dar una explicación	inglés
3			<i>dauzka bolkanak</i>	tiene volcanes	apoyar el aprendizaje del inglés	euskera
4			<i>guk dauzkagu bolkanak? venusek edukiko ditu bolkanak?</i>	¿nosotros tenemos volcanes? ¿venus tendrá volcanes?	preguntar	euskera
5			<i>ikusiko dugu pentsatu eta zuk uste baduzu dala</i>	veremos piensa y si crees que es	dar una explicación	euskera
6			earth	la tierra		inglés
7			<i>ba</i>	pues		euskera
8			earth	la tierra		inglés
9			<i>zuk uste baduzu</i>	si crees que		euskera
10			both	ambos		inglés
11			<i>ba</i>	pues		euskera
12			both	ambos		inglés
13			<i>ikusiko dugu</i>	ya veremos		euskera
14	Alumno		<i>eta hau? the atmosphere?</i>	¿y este? ¿la atmósfera?		-
15	Docente 3	2	atmosphere	atmósfera [corrigiendo la pronunciación]	dar retroalimentación correctiva	inglés
16			it has eh gas outside	tiene eh gas en el exterior	preguntar	inglés
17			you don't know	no lo sabes	dar una explicación	inglés
18			ok?	¿vale?	preguntar	inglés
19			if you think that and	si crees eso y	dar una explicación	inglés
20			do we have gas? we've got gas here?	¿tenemos gas? ¿tenemos gas aquí?	preguntar	inglés
21			<i>h2o ta gauza hoiek hemen hola ozono ta hola baukagu guk?</i>	h2o y esas cosas aquí así ozono y demás ¿los tenemos?		euskera

Las cadenas lingüísticas que la docente emplea para expresar explicaciones son: el inglés (líneas 16 y 18), el euskera (línea 4) y la combinación de euskera e inglés (líneas 20-21). En este extracto las preguntas por parte de la docente se expresan a través de

la cadena multimodal recurrente que combina el inglés con la proxémica interaccional. La docente que se encuentra agachada cerca del alumno, le responde con un tono de voz bajo, casi susurrándole. Además, algunas de las explicaciones que da la docente van acompañadas de gestos deícticos como cuando señala el diagrama del alumno al referirse a la tierra (línea 6).

El espacio de interacción que se le ofrece al alumnado de AICLE para estructurar su comprensión sobre los contenidos de la asignatura va a determinar su aprendizaje (Llinares & Morton, 2010).

Al igual que con las explicaciones, es esencial que las preguntas planteadas por los docentes sean claras y no den lugar a dudas. El empleo de todo el repertorio lingüístico facilita este aspecto en la docente, logrando al mismo tiempo la solidez necesaria en las relaciones que se crean entre ella y sus alumnos.

Un aspecto que sorprende en la Tabla 19 es que la función discursiva que se expresa con las siete posibles combinaciones de cadenas lingüísticas es la de apoyar al aprendizaje del vocabulario en inglés. Las excepciones a este hecho son la ausencia de castellano y de euskera y castellano en las docentes 2 y 3 y la ausencia de la combinación inglés, euskera y castellano en la docente 2 para expresar esta función. Sin embargo, al igual que con la función discursiva de preguntar, los resultados muestran que, al expresar esta función discursiva de apoyar el aprendizaje del inglés, los tres docentes lo hacen preferentemente con el inglés y el euskera de manera individual y la combinación de ambas lenguas. Además, para expresar esta función discursiva las docentes 2 y 3 también emplean de manera significativa la combinación de inglés y castellano.

Sin embargo, como ya se ha apuntado, el empleo de la lengua vehicular del centro (el euskera) como herramienta de andamiaje, predomina sobre la lengua dominante para los alumnos (el castellano), porque al ser el euskera una lengua minoritaria se entiende que debe ser utilizada y protegida. En las prácticas docentes diarias observadas en las aulas AICLE de esta tesis, se percibe lo sugerido por Lasagabaster (2017) con respecto al fomento de la identidad de los alumnos que incluye cierta visión cosmopolita, abierta a diferentes culturas y costumbres y motivadora del aprendizaje de lenguas como una experiencia multilingüe. En este sentido, incluso, la docente 2 cree que, aunque antes se potenciaba el único uso del inglés, ahora, además del inglés, por

supuesto, la utilización del euskera y el castellano es enriquecedora porque sirve para la aclaración de determinados aspectos. Las relaciones que se crean en el aula gracias al uso flexible del repertorio lingüístico de los participantes ofrecen un clima de tranquilidad y afecto a la hora de tener que enfrentarse a cualquier problema u obstáculo que les surja.

Es comprensible que, una vez más, por tratarse de un módulo de Ciencias en el que la integración de contenido y lengua son fundamentales, el andamiaje empleado por los tres docentes para el vocabulario específico del contenido o *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* sea lo más exhaustivo posible y, por lo tanto, este sea el motivo por el que el empleo de todas las combinaciones lingüísticas posibles dentro del repertorio lingüístico de los participantes se realice en mayor medida en la expresión del apoyo al aprendizaje del inglés. Este hecho es el que garantizará en mayor medida que los alumnos entiendan e interioricen los conceptos relacionados con el tema del Sistema Solar. Gracias a esta comprensión por parte de los alumnos, la seguridad que estos sienten en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia en cuestión, les hace sentirse más tranquilos y aumenta su motivación a la hora de compartir dudas y experiencias esenciales en la construcción de relaciones en el aula.

Como ya apuntábamos, la importancia de las relaciones en el aula pasa casi siempre desapercibida (Giles, 2011), es algo que se sobreentiende. De la misma manera, el explicar cualquier aspecto en el aula cobra una relevancia que en muchas ocasiones no se tiene en consideración y, sin embargo, dilucidar la utilización del repertorio lingüístico de los actores sociales en el aula y el empleo de diversos modos comunicativos, contribuye a entender cómo es la creación de relaciones sólidas en las escuelas.

6.3. Influencia de la interacción multimodal del docente en el aula AICLE

En este apartado sobre la interacción multimodal del docente en el aula AICLE describimos los modos comunicativos. Posteriormente, presentamos los patrones multimodales de interacción y las funciones discursivas expresados por los docentes.

6.3.1. Modos comunicativos

Una vez analizado el papel que ejercen el modocomunicativos lingüístico y las diferentes funciones comunicativas expresadas por los tres docentes de esta investigación en la interacción y creación de relaciones en las aulas AICLE en un contexto multilingüe, procedemos al análisis de los ensamblajes multimodales a través de los que se expresan dichas funciones comunicativas.

Con respecto a la representación de los modos comunicativos, como ya apuntamos en el apartado de metodología, cabe señalar que en las cadenas multimodales se indica el/os tipo/s de modo/s comunicativo/s, pero no se representa si para expresar una misma función discursiva se han utilizado más de un modo comunicativo del mismo tipo (por ejemplo, dos gestos con las manos, metafóricos, diferentes).

Se han analizado un total de 3117 modos comunicativos en 1136 funciones discursivas. La Tabla 22 presenta la frecuencia y porcentaje del uso de cada uno de los tipos de modos comunicativos estudiados y que los docentes utilizan para expresar las funciones discursivas en los 159 episodios de interacción multilingües utilizados en la muestra.

Tabla 22. Modos comunicativos que expresan las funciones discursivas

Docente	Frecuencia				%			
	1	2	3	Total	1	2	3	Total
Lengua	226	201	696	1123	99,6	99	98,6	99
Gestos de las manos	175	96	301	572	77,1	47,3	42,6	50
Movimientos de cabeza	24	23	30	77	10,6	11,3	4,2	7
Paralenguaje	25	27	157	209	11	13,3	22,2	18
Proxémica	227	203	706	1136	100	100	100	100
Total modos comunicativos	677	550	1890	3117				
Total funciones discursivas	227	203	706	1136				

Como se puede observar, la proxémica es utilizada en el total de las funciones, y la lengua en prácticamente us totalidad. Se observan algunas diferencias en el empleo del resto de modos comunicativos por los tres docentes. Si bien los gestos con las manos en el total de la muestra se utilizan para expresar la mitad de las funciones, se observan diferencias entre los tres docentes siendo más frecuentes en el docente 1. El tipo de paralenguaje analizado tiene un menor uso, pero es más utilizado por la docente 3.

Finalmente, los movimientos de la cabeza no son tan usados y son particularmente escasos en la docente 3.

Es interesante, por ejemplo, que solo entre 1-2% de las funciones discursivas los docentes no utilizan la lengua. Tiene sentido que la lengua aparezca en la expresión de la mayoría de las funciones discursivas tratándose de un módulo de enseñanza integrada de contenido y lengua. Asimismo, ya mostramos la preponderancia del inglés sobre el resto de lenguas.

Probablemente la dilatada experiencia del docente 1 le haya demostrado la utilidad del empleo de gestos en AICLE puesto que utiliza los gestos mucho más que los otros dos docentes, aunque es el segundo recurso más utilizado por todos los docentes. El hecho de que los gestos de las manos sea el segundo modo comunicativo más utilizado por los docentes es un dato revelador para esta tesis que se centra en la creación de relaciones en el aula y es que según Kendon (2004) los gestos pueden realizar una función referencial cuando tienen como objetivo la representación del contenido del discurso, también pueden expresar una función interpersonal cuando se emplean para regular la organización del discurso y pueden ser utilizados con una función pragmática cuando contribuyen a interpretar el discurso o cuando introducen puntuación en el discurso. Asimismo, según Calbris (2008) los gestos realizados con ambas manos pueden enfatizar el mensaje verbal, con la consecuente sensación de confianza y seguridad que se transmite al alumnado. El contexto multilingüe en el que ocurre la interacción y comunicación en estas aulas, es un contexto de diversidad lingüística complejo y por lo tanto la densidad multimodal elevada es muestra de cómo todos los modos comunicativos se complementan para que tanto las relaciones interpersonales como las de aprendizaje se construyan de manera eficaz con un entramado de modos comunicativos sólido.

Con respecto al paralenguaje, la docente 3 es la que más lo emplea, utiliza muchas interjecciones y onomatopeyas, elementos cuasi-léxicos que según Cestero Mancera (1999) tienen un contenido léxico vago pero su valor funcional es alto, lo que puede contribuir a la creación de relaciones más estrechas, sobre todo, con sus alumnos de necesidades educativas especiales. Sin embargo, los movimientos de cabeza son los modos comunicativos menos empleados por los tres docentes.

Por otro lado, como las lenguas ya han sido analizadas en el subapartado 6.2.5. sobre el modo comunicativo lingüístico y las funciones discursivas expresados por los docentes, la Tabla 23 muestra la frecuencia y el porcentaje del resto de modos comunicativos utilizados en las cadenas multimodales, es decir, la frecuencia y el porcentaje de los modos comunicativos no lingüísticos.

Tabla 23. Tipos de modos comunicativos que expresan las funciones discursivas

		Frecuencia			%		
		1	2	3	1	2	3
Paralenguaje	Entonación de duda	3	8	20	12	30,8	12,9
	Entonación de sarcasmo	0	1	2	0	3,8	1,3
	Cantando	0	0	4	0	0	2,6
	Tono de voz alto	0	2	38	0	7,7	24,5
	Tono de voz bajo	3	2	7	12	7,7	4,5
	Tono agudo	5	3	8	20	11,5	5,2
	Risa	3	1	17	12	3,8	11,0
	Onomatopeya	11	10	61	44	38,5	39,4
Total		25	27	157			
Gestos de las manos	<i>Beats</i>	24	25	72	13,7	26	24
	Deícticos	77	42	107	44,0	43,8	35,7
	Metafóricos	67	18	109	38,3	18,8	36,3
	Icónicos	7	11	13	4,0	11,5	4,3
Total		175	96	301			
Movimientos de cabeza	Asintiendo	22	23	27	91,7	100	90
	Negando	2	0	3	8,3	0	10
Total		24	23	30			
Proxémica	Interaccional	223	179	680	98,2	88,2	96,3
	Autoritativa	4	24	26	1,8	11,8	3,7
Total		227	203	706			

En el paralenguaje el modo comunicativo más empleado por los tres docentes con diferencia son las onomatopeyas, en concreto, el docente 1 es quien más las utiliza (44%). La entonación de duda, el tono de voz agudo y la risa son los siguientes modos comunicativos que mayor porcentaje muestran, destacando la docente 2 en el empleo de la entonación de duda con un 30,8% y el docente 1 con el tono agudo (20%) y la risa (12%). También destaca el empleo del tono de voz alto por la docente 3 con un 24,5%, la cual probablemente eleve su tono de voz ante unos grupos algo ruidosos. El paralenguaje contribuye a la construcción de significado que se realiza en las aulas,

cuando la entonación por parte de los docentes es de duda, los alumnos se preparan para esperar o para reflexionar sobre mensajes algo más elaborados.

El tono de voz agudo por parte de los docentes puede mostrar sorpresa y puede servir para motivar al alumnado como, por ejemplo, cuando el docente 1 les dice *but you know this word* (pero ya sabes esa palabra), *that's easy* (eso es fácil) en el ejemplo 3 o como cuando la docente 2 le dice a un alumno "es que *bestela pastela* [...] *come on I'm here you can see me*" (si no *expresión/rima cariñosa en euskera* [...] vamos estoy aquí puedes verme) en el ejemplo 25. La risa, por otro lado, curiosamente acompaña frecuentemente al docente 1 cuando regaña a algún alumno de modo que la relación docente-alumno que se crea es afable y de confianza.

De los gestos de las manos, los deícticos son los más empleados, en concreto, el docente 1 junto a las onomatopeyas es quien más emplea los gestos deícticos. Los gestos de las manos, metafóricos, también son muy empleados, sobre todo por los docentes 1 y 3. Después, en orden de mayor uso, están los *beats* siendo las docentes 2 y 3 las que más los emplean. Al señalar aquello a lo que los docentes se refieren y al acompañar con onomatopeyas e interjecciones los gestos metafóricos, consiguen que el mensaje llegue a sus alumnos con mayor claridad, los alumnos tienen una ilustración más detallada de lo que el concepto, la expresión o el contenido en cuestión significa. Si, además, en la interacción, los alumnos tienen la posibilidad de participar y contribuir en la construcción de significado, entonces, las relaciones que se crean en el aula transmiten mayor seguridad y estimulan la motivación intrínseca del propio alumnado.

Con respecto a los movimientos de cabeza, el asentir es el que mayores porcentajes muestra en los tres docentes (el docente 1 con un 91,7%; la docente 2 con un 100%; y la docente 3 con un 90%) con mucha diferencia en comparación con el negar cuyos porcentajes apenas son significativos y la docente 2 ni siquiera muestra su empleo. Es muy positivo que el asentir supere con gran diferencia al negar, dando lugar a un ambiente seguro en el aula que fomenta la participación.

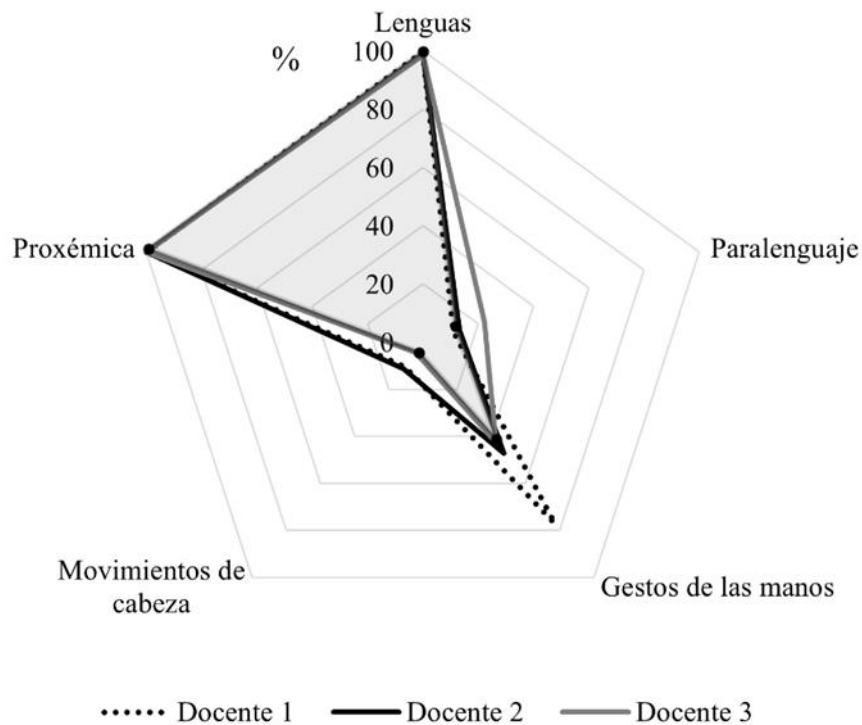
La proxémica siempre está presente en los tres docentes, siendo la interaccional la que mayores porcentajes muestra en los tres docentes (el docente 1 con un 98,2%; la docente 2 con un 88,2%; y la docente 3 con un 96,3%) con mucha diferencia en comparación con la proxémica autoritativa que muestra unos porcentajes bajos,

aunque la docente 2 es la que mayor porcentaje muestra (el docente 1 con un 1,8%; la docente 2 con un 11,8%; y la docente 3 con un 3,7%). El hecho de que los docentes puedan moverse con total libertad por toda el aula sin obstáculos que se interpongan entre ellos y sus alumnos, unido a cierta flexibilidad de movimiento también en los alumnos contribuye a la creación de relaciones más cercanas facilitadoras del empleo y flujo de todos estos modos comunicativos entre los actores sociales.

Finalmente, recordemos que los modos comunicativos se expresan formando cadenas de acciones de nivel inferior. Estas cadenas se ensamblan para expresar acciones de nivel superior. En este estudio nos ocupamos del estudio los episodios de interacción entendidos como una acción de nivel superior. El análisis de las cadenas multimodales que forman las acciones expresadas mediante los modos comunicativos se lleva a cabo con el estudio de densidad modal (una abreviación de densidad multimodal de acciones de nivel inferior), que comprende la complejidad y/o la intensidad modal.

En la Figura 5 se representa en un gráfico radial el área de la densidad modal de los tres docentes durante su participación en la totalidad de los episodios de interacción.

Figura 5. Densidad modal de los docentes



Como se puede observar, los tres docentes utilizan todos los modos comunicativos analizados en el estudio. Sin embargo, el análisis de las diferentes cadenas multimodales revela el empleo de hasta 261 cadenas multimodales para expresar los 159 episodios de interacción en la muestra. De estas, 62 son utilizadas por el docente 1 en los 36 episodios utilizados en sus clases, 58 por la docente 2 en los 25 episodios en las suyas y 141 por la docente 3 en los 98 episodios expresados por esta. Es decir, en 100 episodios de interacción el docente 1 utilizaría unas 58 cadenas multimodales; la 2, 43 cadenas; y la 3, 70 cadenas. Se observa que la docente 3 presenta una mayor complejidad modal.

El estudio de la densidad modal con respecto a la intensidad modal se mide en esta tesis con relación a la frecuencia de empleo de los modos comunicativos. El área formada por la intersección de las frecuencias de estos se toma por tanto como una unidad de medida de la densidad modal. El área de intersección sombreada es la densidad modal compartida por los tres docentes, 18,95%. Las áreas de densidad modal de los docentes son muy similares (docente 1: 21, 41%; docente 2: 21, 62%; docente 3: 21, 18%).

6.3.2. Patrones multimodales de interacción y funciones discursivas

A continuación, presentamos las cadenas multimodales más frecuentes y describimos las relaciones que se crean en el aula con la expresión de las diversas funciones discursivas por parte de los docentes a través del discurso multimodal de los docentes.

La Tabla 24 muestra la frecuencia y el porcentaje de las cadenas multimodales más recurrentes por docente (todas las cadenas multimodales identificadas en cada uno de los tres docentes se encuentran en el Anexo XI). Debido a que los modos comunicativos pueden expresarse de manera simultánea o consecutiva, en la representación de las cadenas multimodales se ha seguido el siguiente orden: lengua + gestos de las manos + movimiento de cabeza + paralenguaje + proxemia.

El criterio para escoger estas cadenas multimodales como recurrentes, es que, en al menos uno de los docentes, la cadena multimodal se repita cinco veces o más. Esto no significa que una cadena multimodal que se repite cinco o más veces en un docente tenga que aparecer o darse en otro docente. Es destacable que el castellano aparece en estas cadenas multimodales de manera anecdótica, siendo el inglés la lengua que

predomina, por ser un contexto AICLE como ya apuntábamos en el análisis del modo comunicativo lingüístico.

Tabla 24. Cadenas multimodales más recurrentes

		Frecuencia					%		
		Docente			Total	%	Docente		
		1	2	3			1	2	3
1	I+PrInt	55	31	178	264	23,2	24,2	19,9	33,6
2	E+PrInt	13	35	101	149	13,1	5,7	22,4	19,1
3	I+GmD+PrInt	29	22	33	8	7,4	12,8	14,1	6,2
4	I+GmM+PrInt	21	4	28	53	4,7	9,3	2,6	5,3
5	I+E+PrInt	4	4	39	47	4,1	1,8	2,6	7,4
6	I+GmB+PrInt	7	2	22	31	2,7	3,1	1,3	4,2
7	E+GmB+PrInt	2	10	13	25	2,2	0,9	6,4	2,5
8	E+GmM+PrInt	1	5	13	19	1,7	0,4	3,2	2,5
9	I+PrA	0	15	4	19	1,7	0,0	9,6	0,8
10	E+GmD+PrInt	5	0	12	17	1,5	2,2	0,0	2,3
11	I+GmD+GmM+PrInt	0	10	7	17	1,5	0,0	6,4	1,3
12	I+PTA+PrInt	0	0	16	16	1,4	0,0	0,0	3,0
13	I+E+GmD+PrInt	3	1	9	13	1,1	1,3	0,6	1,7
14	I+PO+PrInt	3	4	6	13	1,1	1,3	2,6	1,1
15	C+PrInt	1	1	10	12	1,1	0,4	0,6	1,9
16	I+McA+PrInt	3	3	5	11	1,0	1,3	1,9	0,9
17	I+E+GmM+PrInt	2	1	7	10	0,9	0,9	0,6	1,3
18	PO+PrInt	0	2	8	10	0,9	0,0	1,3	1,5
19	I+E+GmB+PrInt	1	5	2	8	0,7	0,4	3,2	0,4
20	I+C+PrInt	0	1	6	7	0,6	0,0	0,6	1,1
21	E+C+PrInt	0	0	6	6	0,5	0,0	0,0	1,1
22	E+GmM+PO+PrInt	0	0	5	5	0,4	0,0	0,0	0,9
Total		227	203	706	1136				

De entre estas cadenas multimodales recurrentes las más frecuentes son: la del empleo del inglés y la proxémica interaccional (I+PrInt) con un 23,2%; el euskera y la proxémica interaccional (E+PrInt) con un 13,1%; el empleo del inglés combinado con gestos de las manos, deícticos (7,4%) o metafóricos (4,7%) y la proxémica interaccional (I+GmD+PrInt y I+GmM+PrInt); y la combinación del inglés y el euskera con la proxémica interaccional (I+E+PrInt) con un 4,1%. Estas cadenas multimodales son las únicas cinco cadenas que aparecen en los tres docentes para expresar una o más funciones discursivas.

Sin embargo, además de estas cinco cadenas multimodales que se analizan con detalle más adelante en la siguiente tabla, observamos que algunas cadenas se dan en todos los docentes en al menos una ocasión independientemente de las funciones discursivas que expresen o no las cadenas en unos u otros docentes, como son: el ensamblaje multimodal formado por el empleo del inglés, los gestos de las manos denominados *beats* y la proxémica interaccional (I+GmB+PrInt) con un 2,7%; la combinación euskera, gestos de las manos denominados *beats* y proxémica interaccional (E+GmB+PrInt) con un 2,2%; la combinación euskera, gestos de las manos deícticos y proxémica interaccional (E+GmD+PrInt) con un 1,5%; y la combinación inglés, onomatopeyas y proxémica interaccional (I+PO+PrInt) con un 1,1%.

El análisis de las funciones discursivas que están asociadas a las cadenas multimodales más recurrentes en los tres docentes nos revela que hay cinco cadenas las cuales los tres docentes utilizan para expresar una o más funciones discursivas. Estas cinco cadenas, como se apuntaba anteriormente, se representan así: I+PrInt (los docentes hacen uso del inglés junto a la proxemia interaccional) con un 23,2%; E+PrInt (los docentes hacen uso del euskera junto a la proxemia interaccional) con un 13,1%; I+GmD+PrInt (los docentes hacen uso del inglés junto a la realización de gestos deícticos con las manos y la proxemia interaccional) con un 7,4%; I+GmM+PrInt (los docentes hacen uso del inglés junto a la realización de gestos metafóricos con las manos y la proxemia interaccional) con un 4,7%; y, finalmente, I+E+PrInt (los docentes hacen uso del inglés y del euskera junto al empleo de la proxemia interaccional) con un 4,1%.

La Tabla 25 muestra las funciones discursivas que están asociadas a las cuatro cadenas multimodales recurrentes en los docentes, es decir, aquellas cadenas que aparecen en los tres docentes con un porcentaje significativo y que se emplean para expresar al menos cuatro funciones discursivas diferentes.

Podemos decir, por lo tanto, que existen cuatro patrones multimodales que se repiten en los tres docentes. En estos cuatro patrones multimodales, la proxémica también es interaccional lo que implica que las relaciones entre docente y alumnado son más directas y cercanas en el sentido de que no hay ningún obstáculo que se interponga entre ellos ni que influya en el fluir de su comunicación. Considerando la relación existente entre la cultura y la proxemia y que dependiendo de la cultura a la que los actores sociales pertenezcan la distancia entre los mismos puede ser entendida e

interpretada de diferentes maneras, no se percibe que haya diferencias notables en los alumnos porque, aunque algún alumno pertenezca a otra cultura, llevan todos ya años juntos y conocen la manera de trabajar en el centro.



Tabla 25. Funciones discursivas asociadas a las cadenas multimodales

Cadenas multimodales	Funciones discursivas
I+PrInt	Dar una explicación Dar retroalimentación positiva Indicar un procedimiento Preguntar
E+PrInt	Dar una explicación Dar retroalimentación correctiva Apoyar el aprendizaje del inglés Regañar Preguntar
I+GmD+PrInt	Dar una explicación Indicar un procedimiento Apoyar el aprendizaje del inglés Preguntar
I+GmM+PrInt	Enseñar contenido Dar retroalimentación positiva Apoyar el aprendizaje del inglés Tranquilizar Preguntar

A continuación, se muestran ejemplos con cada uno de los cinco patrones multimodales más recurrentes. El primero de los patrones, y más frecuente, combina el inglés con la proxémica interaccional (I+PrInt) y aparece en los tres docentes para expresar cuatro funciones discursivas, al dar una explicación, al dar retroalimentación positiva, al indicar un procedimiento y al preguntar.

El ejemplo 46 (clase 4, episodio 1) es un extracto de un episodio de interacción que muestra a la docente 2 empleando el primero de los patrones multimodales que combina el inglés y la proxémica interaccional (I+PrInt) para expresar procedimiento y preguntas. La docente 2 muestra un porcentaje del 19,9% en el empleo de este patrón. Asimismo, este ejemplo también ilustra la cadena que combina el inglés, el euskera, los gestos metafóricos y la proxémica interaccional (I+E+GmM+PrInt) para apoyar el aprendizaje del inglés, que muestra un porcentaje del 0,9% en los tres docentes.

Ejemplo 46 (00:18:58.010 - 00:19:22.034)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	number two i get the planets chart	número dos cojo la tabla de los planetas	indicar un procedimiento
2		what do you?/, chart is taula	¿qué?/ tabla es tabla	apoyar el aprendizaje del inglés
3				
		[gesto metafórico]		
4		yes? [movimiento de la cabeza asintiendo]	sí?	preguntar
5		so the planets chart you've got two charts one for inner planets one for outer planets [gestos deícticos]	entonces la tabla de los planetas tenéis dos tablas una para los planetas interiores y una para los planetas exteriores	dar una explicación
6		so you have to see if your planet is an inner or outer planet, and you're going to use one or the other one	entonces debéis mirar si vuestro planeta es interior o exterior y utilizaréis una o la otra	indicar un procedimiento
7				
		[gestos metafóricos]		
8	clear? [movimiento de la cabeza asintiendo y tono de voz alto]	¿está claro?	preguntar	

Se expresan también otras dos cadenas, por un lado, la combinación de inglés, gestos deícticos y proxemia interaccional (I+GmD+PrInt) para dar una explicación, con un 7,4% en los tres docentes y por otro, la combinación de inglés, gestos metafóricos y proxemia interaccional (I+GmM+PrInt) para indicar un procedimiento, es decir, el cuarto patrón multimodal, con un 4,7% en los tres docentes. Además, en este episodio también aparecen las cadenas multimodales formadas por la combinación de inglés, movimiento de la cabeza asintiendo y proxemia interaccional (I+McA+PrInt) con una frecuencia del 1% en los tres docentes y la combinación de inglés, movimiento de la cabeza asintiendo, tono de voz alto y proxemia interaccional (I+McA+PTA+PrInt) que no aparece en los tres docentes, ambas para preguntar buscando confirmación.

El porcentaje en el empleo de este primer patrón (I+PrInt) en la docente 2 es menor que en el resto de docentes con un 19,9% (frente al 24,2% del docente 1 y el 33,6% de la docente 3), pero sigue siendo un patrón multimodal muy utilizado por esta docente junto con el segundo de los patrones (E+PrInt) con un 22,4%, como veremos más adelante. Aunque no suele ser lo común, el centro de la comunicación en este breve extracto es la docente 2, dado que está proporcionando al alumnado las instrucciones necesarias para que sepan qué tabla escoger para hacer la tarea.

La docente, mientras explica el procedimiento que los alumnos deberán seguir, realiza gestos con los brazos indicando si se refiere a una tabla o a la otra mientras las sujeta con cada mano. Al finalizar su intervención les pregunta si todo ha quedado claro, lo que suele ser habitual en los tres docentes. Resulta positivo que los docentes soliciten confirmación por parte de los alumnos para asegurarse así de que se ha comprendido lo explicado o lo debatido, los modos más frecuentes de hacerlo son utilizando palabras u expresiones concretas para preguntar como *clear* (claro), *yes* (sí), *right* (bien), *alright* (todo bien), *ok* (vale), *yes or no* (sí o no), etc. El tono de voz suele tender a más agudo y la expresión de la cara, aunque en nuestro corpus apenas se aprecie, tiende a expandirse elevando las cejas y abriendo los ojos.

La proxémica empleada en esta *high-level action* es interaccional dado que no existe nada material que se interponga entre los actores sociales. Aunque el apoyo al aprendizaje del inglés se hace en euskera (línea 2), el resto de la (inter)acción es en inglés. Es precisamente el procedimiento de la tarea lo que se expresa con el primer patrón recurrente en los tres docentes, es decir, la cadena multimodal que combina el inglés y la proxemia interaccional (I+PrInt).

Pero el episodio de (inter)acción continúa y es precisamente en ese apoyo al aprendizaje del inglés cuando la docente realiza otra acción de orden inferior que son gestos icónicos con sus manos (GmI) dibujando en el aire un recuadro con forma de tabla (línea 3). Para solicitar confirmación de que lo han entendido, la docente les pregunta *yes?* (¿sí?) y al mismo tiempo asiente (McA) reforzando su mensaje. La docente 2 volverá a repetir este gesto con la cabeza, asintiendo (McA), al final del episodio, cuando les vuelve a solicitar confirmación de que han entendido, preguntándoles con un tono de voz más alto (PTA), *clear?* (¿está claro?, línea 7). De aquí resultan otras dos nuevas cadenas multimodales formadas por la combinación de inglés, movimiento de la cabeza asintiendo y proxemia interaccional (I+McA+PrInt)

y la combinación de inglés, movimiento de la cabeza asintiendo, tono de voz alto y proxemia interaccional (I+McA+PTA+PrInt).

La docente sujeta dos hojas en cada una de las que hay una tabla correspondiente a planetas de interior o correspondiente a planetas externos. Al referirse a cada una de estas tablas, la docente las eleva según corresponda. Estos movimientos alzando las tablas corresponden a gestos deícticos (GmD) puesto que está señalando aquello a lo que la docente 2 se refiere, que son cada una de esas tablas (línea 5). Asimismo, al indicarles que lo que deben hacer es averiguar si los planetas que tienen son internos o externos guiándose por esas dos tablas (línea 6), la docente 2 mueve levemente las dos manos que sujetan los documentos de arriba abajo como si de una balanza se tratara, expresando con estos gestos metafóricos (GmM) otra *lower-level action*. La *high level action* en este episodio de interacción, tiene también como resultado dos nuevas cadenas multimodales, por un lado, la combinación de inglés, gestos deícticos y proxemia interaccional (I+GmD+PrInt) y por otro, la combinación de inglés, gestos metafóricos y proxemia interaccional (I+GmM+PrInt).

La combinación de todas estas *embodied actions* de orden inferior realizadas por la docente y las *disembodied actions* realizadas a través de las tablas que esta sujeta o *frozen actions*, contribuyen a la creación de complejas escalas de acción formadas por (inter)acciones de orden superior que serán determinantes para que los alumnos realicen la tarea con confianza, seguridad y tranquilidad.



El segundo patrón combina el euskera con la proxémica interaccional (E+PrInt) y aparece en los tres docentes para expresar las funciones discursivas de dar una explicación, dar retroalimentación correctiva, apoyar el aprendizaje del inglés, regañar y preguntar, con un 13,1%.

El ejemplo 47 (clase 5, episodio 3) es un extracto de la parte final del episodio de interacción de la docente 2 mostrado anteriormente en el ejemplo 17. En este ejemplo en concreto la cadena que combina el euskera y la proxémica interaccional la emplea la docente para preguntar y para regañar.

Esta docente muestra el porcentaje más elevado de los tres docentes (22,4%) en el empleo de este patrón multimodal recurrente (E+PrInt). Este ejemplo ilustra en todo momento el segundo de los patrones recurrentes en los tres docentes que se construye

con la combinación del euskera y de la proxemia interaccional (E+PrInt) para preguntar y para regañar. La interacción ocurre entre la docente y una alumna disruptiva que al no gustarle lo que ha escuchado de otro grupo, les ha borrado deliberadamente parte de su trabajo. La proxemia entre estas dos participantes es interaccional dado que, como se aprecia en las imágenes, nada se interpone entre ambas. Además, la docente emplea el euskera para dirigirse a esta alumna en una acción de orden superior en la que es necesario que se entienda bien el mensaje.

Ejemplo 47 (00:15:31.582 - 00:15:55.320)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 2	1	<i>ta zergatik sartu behar dezu beraien lanian?</i> 	¿y por qué tienes que meterte en su trabajo?	preguntar
2			eh?	-	preguntar
3			<i>zu zuria ari zea egiten eta besteei ez diezu uzten?</i>	¿tú estás haciendo lo tuyo y no dejas a los demás?	regañar
4	Alumno		lalalalalalalalalalalalalala...	-	-
5	Docente 2	2	<i>bai lalala ba berdina egingo dizut nik lalala zerbait galdetzen didazunean</i>	si lalala pues yo te haré lo mismo lalala cuando tú me preguntes algo ¿eh?	regañar
6			eh?	¿eh?	preguntar
7			<i>oso ondo berak ere zerbait esaten duenean lalala erantzun</i>	muy bien cuando ella diga algo le contestáis también lalala	regañar
8			<i>eh?</i>  [gesto metafórico]	¿eh?	preguntar

Aunque no se aprecie bien en la imagen, la docente, agachada frente a la alumna, que se encuentra sentada en su silla, y con los brazos ampliamente abiertos muestra enfado en su rostro con el ceño fruncido (líneas 1-2). Solamente al final del extracto, la docente 2, que ha sido interrumpida por el tarareo de la alumna que se niega a escuchar las preguntas y reflexiones de su maestra, hace un gesto metafórico girando su mano izquierda en torno a su muñeca como si diera igual o no importara. Este gesto (GmM) se lo hace a los miembros del grupo de esta alumna, a sus compañeros, a la vez que, fruto de su enfado y sin calcular el desacierto, les indica que cuando ella se dirija a los demás también le van a tararear para no escucharle (líneas 5-8).






Aunque no justifique las palabras de la docente, el comportamiento de la alumna no es adecuado y es necesario que sepa que no recibe aprobación alguna. Esto también es parte de la creación de relaciones sólidas en el aula y el euskera en el aula AICLE contribuye en este tipo de situaciones en todos los docentes porque, en el caso de los actores sociales de esta investigación, es una lengua más cercana que la extranjera.

El tercer patrón multimodal más recurrente en los tres docentes incorpora un modo comunicativo más, combinando el inglés y la proxémica interaccional con gestos deícticos (I+GmD+PrInt) para expresar las funciones discursivas de dar una explicación, indicar un procedimiento, apoyar el aprendizaje del inglés y preguntar, con un 7,4%.

El ejemplo 48 (clase 5, episodio 2) muestra este patrón en la expresión de las funciones discursivas de dar retroalimentación correctiva y de dar una explicación por parte del docente 1.

Este docente muestra un porcentaje del 12,8% en el empleo de este patrón multimodal recurrente (I+GmD+PrInt). Además, en este ejemplo también aparecen otras cadenas multimodales como son el primer patrón multimodal que combina el inglés con la proxémica interaccional (I+PrInt) que muestra un 23,2% en los tres docentes; la combinación de euskera, los *beats* y la proxémica interaccional (E+GmB+PrInt) que muestra un 2,2% en los tres docentes; y el inglés, los *beats* y la proxémica interaccional (I+GmB+PrInt) que muestra un 2,7% en los tres docentes.

Ejemplo 48 (00:04:13.985 - 00:04:43.010)

	Participante	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1		<p>it's mass is only look its mass here is this is not it is this is</p>  <p>[gestos deícticos]</p>	<p>su masa es solo mira su masa aquí es esto es no ello es esto es</p>	<p>dar retroalimentación correctiva</p>
2	Docente 1	<p>bere gauza batena</p>  <p>[beats]</p>	<p>suyo de una cosa</p> 	<p>apoyar el aprendizaje del inglés</p>
3		<p>his his shirt eh her jumper its mass because it's not a boy or a girl is a thing it's an object so its mass is only</p>  <p>[gestos deícticos y beats]</p>	<p>su su camisa eh su jersey su masa porque no es un chico ni una chica es una cosa es un objeto así que su masa es solo</p> 	<p>dar una explicación</p>
4		<p>bere masa</p>	<p>su masa</p>	<p>apoyar el aprendizaje del inglés</p>
5		<p>ah?</p>	<p>¿eh?</p>	<p>preguntar</p>
6		<p>its mass</p>	<p>su masa</p>	<p>apoyar el aprendizaje del inglés</p>
7		<p>its mass is only one thousand of the sun</p>	<p>su masa es solo mil del sol</p>	<p>dar una explicación</p>
8		<p>ah this is one thousandth</p>	<p>ah esto es un milésimo</p>	<p>dar retroalimentación correctiva</p>

Como se aprecia en la imagen, la proxémica en este episodio de interacción es interaccional dado que los actores sociales se encuentran de pie en la mitad del aula unos frente a los otros. La combinación de las *embodied actions* por parte del docente y de las *disembodied actions* realizadas a través del *chromebook* que sujeta con su

mano izquierda, da lugar a acciones mediadas de orden superior en la interacción con los alumnos. Una de estas acciones es la de corregir a los alumnos en cuanto al uso correcto de "suyo" al comienzo (*its* en lugar de *it's*) que se expresa a través del primer y tercer patrones multimodales más recurrentes.

El docente emplea el inglés al comienzo de la interacción (línea 1), de manera que ahí ya aparece ese primer patrón multimodal (I+PrInt) que en el docente 1 muestra un porcentaje de empleo del 24,2%. Pero enseguida, el docente 1 les indica que miren en el documento de la pantalla del *chromebook* y, además, la señala con su dedo índice de la mano derecha (línea 1); es en esa combinación de inglés con gestos deícticos y proxemia interaccional donde aparece el tercero de los patrones multimodales (I+GmD+PrInt) para dar retroalimentación correctiva. Para apoyar el aprendizaje del inglés, sin embargo, el docente emplea el euskera (línea 2). A continuación, sus detalladas explicaciones van a desencadenar una serie de *beats* o gestos que acompañan rítmicamente a su discurso (líneas 2-3), dando lugar a las cadenas multimodales que combinan el euskera, los *beats* y la proxémica interaccional (E+GmB+PrInt); el inglés, los gestos deícticos y la proxémica interaccional (I+GmD+PrInt) es decir, el tercer patrón multimodal que ilustramos en este ejemplo; y el inglés, los *beats* y la proxémica interaccional (I+GmB+PrInt).

El docente pone un ejemplo con los determinantes posesivos singulares masculinos y femeninos y se refiere a la camisa de él y al jersey de ella (línea 3), llegando incluso a señalar y a sujetar a un alumno que participa de la interacción y a otra alumna perteneciente a otro grupo y ajena a este episodio de (inter)acción.

El episodio de (inter)acción se cierra con el empleo, una vez más, del tercer patrón multimodal (I+GmD+PrInt) puesto que el docente señala el documento en la pantalla del ordenador para indicarles que les falta el sufijo -th para el ordinal de mil en inglés (línea 8) y a la vez, hace un énfasis en esa pronunciación final. Con la unión de estas pequeñas acciones de orden inferior, el docente expresa acciones mediadas de orden superior que contribuyen en la construcción de su pormenorizado discurso. La variedad y diversidad de modos comunicativos empleados por el docente 1 hacen que los actores sociales en esta (inter)acción estén atentos, activos y participativos en la construcción de significado.

El cuarto patrón multimodal es el mismo que el tercero solo que en lugar de deícticos, los gestos de las manos son metafóricos (I+GmM+PrInt) y los tres docentes lo emplean para expresar las funciones discursivas de enseñar contenido, dar retroalimentación positiva, apoyar el aprendizaje del inglés, tranquilizar y preguntar, con un porcentaje del 4,7%. El docente 1 es, sin embargo, el que mayor frecuencia muestra en el empleo de este cuarto patrón con un porcentaje del 9,3% frente a la docente 2 (2,6%) y a la docente 3 (5,3%).

En el ejemplo 49 (clase 1, episodio 2) el docente 1 emplea el cuarto patrón multimodal para enseñar contenido en un episodio de interacción que comienza con el docente situado al frente de la clase junto a la pizarra digital mostrando a sus alumnos una presentación en la que se muestran diferentes tamaños de planetas.

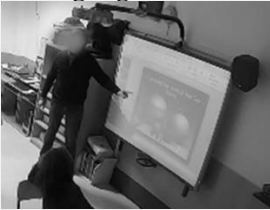

El docente ocupa el espacio público (*public space*), empleado, según Hall (1966) en situaciones en las que se habla en público como clases o presentaciones. Existe una relación establecida entre el uso del espacio y las acciones realizadas por los actores, la percepción del espacio está íntimamente relacionada con las acciones realizadas, y, por lo tanto, la proxémica es un aspecto dinámico.

Pero, además, en este ejemplo también aparecen otras cadenas multimodales como son: la que combina el inglés con gestos deícticos y con proxemia interaccional (I+GmD+PrInt) para dar una explicación y para preguntar, es el tercero de los patrones y tiene un porcentaje del 7,4% en los tres docentes; la que combina el euskera con la proxemia interaccional (E+PrInt) para apoyar el aprendizaje del inglés, es el segundo de los patrones y tiene un porcentaje del 13,1% en los tres docentes; la que combina el inglés con la proxemia interaccional (I+PrInt) para preguntar, es el primero de los patrones y tiene un porcentaje del 23,2% en los tres docentes.

Según Norris (2004) el comportamiento proxémico está estrechamente integrado con las acciones de nivel superior que se realizan y no ocurre según la libre voluntad de los actores sociales en el lugar y momento concretos de la (inter)acción. En este sentido el docente emplea una proxémica interaccional y un *disembodied mode* que es la pizarra digital en la que muestra y explica la *frozen action* que es la presentación. Y al hacerlo, nada más comenzar el episodio o la acción de nivel superior, el docente

1 señala a los gigantes gaseosos de la presentación (línea 1) con un claro gesto deíctico (GmD) realizado con el dedo índice de su mano izquierda.

Ejemplo 49 (00:25:41.730 - 00:25:54.535)

	Participante	Turno	Transcripción	Traducción	Función discursiva
1	Docente 1	1	and compare the sizes of the gas giants 	y comparad los tamaños de los gigantes gaseosos	indicar un procedimiento
2			[deictic gesture] they are called gas giants 	se llaman gigantes gaseosos	enseñar contenido
3	Alumno		what is giant?	¿qué es gigante?	-
4	Docente 1	2	giant?	¿gigante?	preguntar
5			<i>erraldoiak</i>	gigantes	apoyar el aprendizaje del inglés
6			right?	¿bien?	preguntar
7			giant so	gigante así que	dar una explicación
8			which one is the largest planet?	¿cuál es el planeta más grande?	preguntar

Las acciones mediadas *embodied* y *disembodied* se combinan constantemente en las *high-level actions* llevadas a término por los docentes de esta tesis. En esta acción de orden superior, por ejemplo, los gestos deícticos y metafóricos del docente se coordinan con la presentación en la pizarra digital puesto que están relacionados los unos con los otros. Muestra de ello es el gesto metafórico que el docente realiza con sus brazos y manos al tratar de trazar un tamaño enorme en el aire representando a los gigantes gaseosos para que los alumnos comprendan el término *giant* (línea 2). En las líneas 1 y 2 es donde se suceden dos cadenas multimodales diferentes, una que

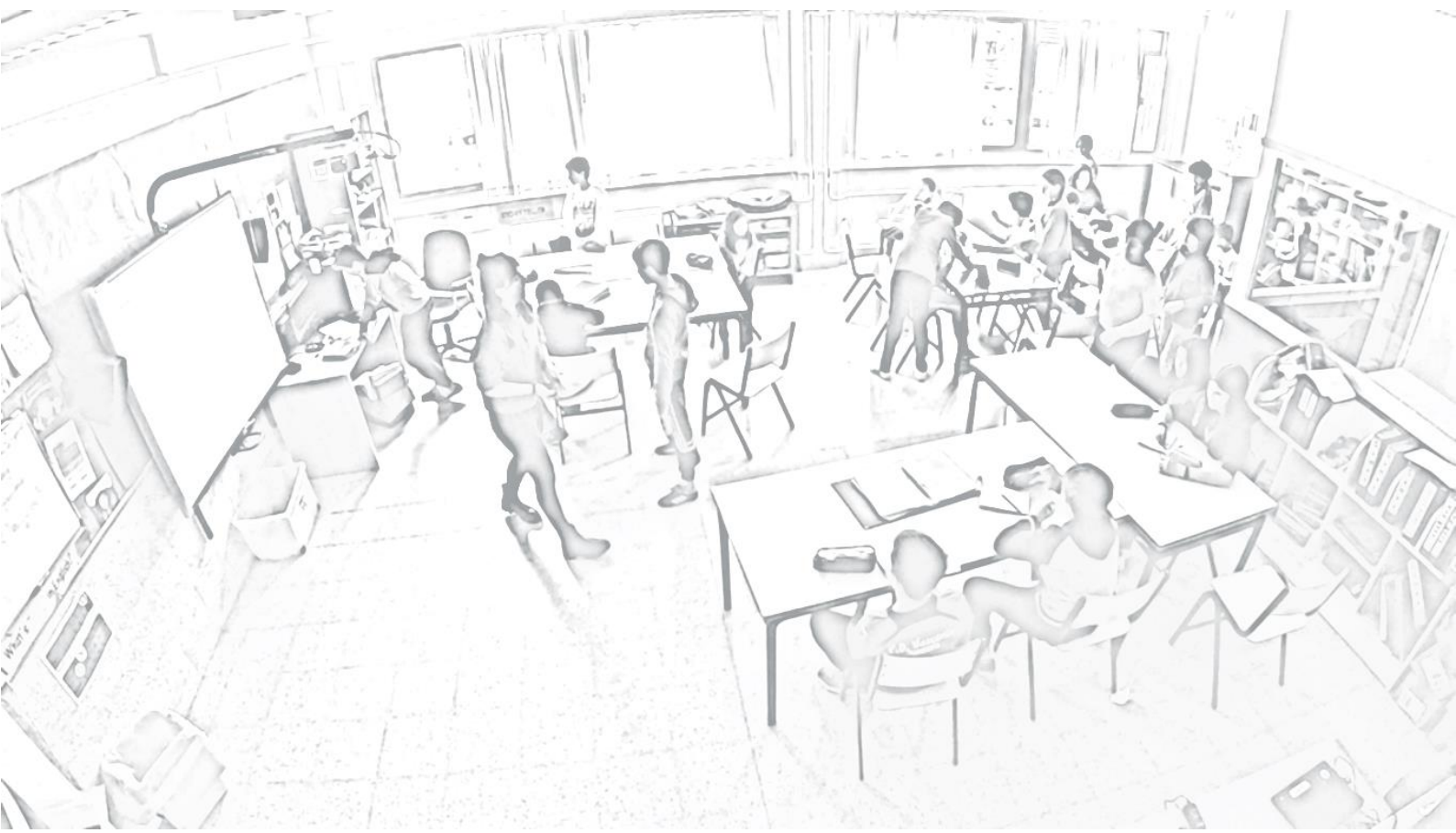
combina el inglés con gestos deícticos y con proxemia interaccional (I+GmD+PrInt) para indicar un procedimiento y la otra, la que representa el cuarto patrón ilustrado en este ejemplo para enseñar contenido (línea 2).

Aún y todo, uno de los alumnos pregunta por el significado de *giant* (línea 3). Para responder a este, el docente emplea el modo lingüístico llamado euskera verbalizando *erraldoiak* (gigantes, línea 5) e inmediatamente después les hace una pregunta de confirmación para asegurarse de que lo han comprendido: *right?* (¿bien?, línea 6). Se trata de acciones de orden inferior que combinadas conforman una acción mediada de orden superior expresada a través del empleo de la cadena multimodal que combina el euskera con la proxémica interaccional (E+PrInt). Finalmente, el docente vuelve a dibujar algo así como un círculo enorme en el aire a la vez que repite la palabra *giant* (I+GmM+PrInt, línea 7) y plantea una pregunta a sus alumnos, en inglés, volviendo a señalar (I+GmD+PrInt) a la presentación que se muestra en la pizarra digital (línea 8). El registro instructivo en el que se puede enmarcar este episodio de interacción por la enseñanza de contenido que se realiza por parte del docente, lejos de ser un obstáculo, facilita la transmisión de acciones que contribuyen a que las relaciones en el lugar de interacción se consoliden de manera respetuosa y segura. Y son precisamente el conjunto y la combinación de las acciones *embodied* y *disembodied* de las *high-level actions* que se suceden las que facilitan este tipo de relaciones entre los actores sociales.

Con respecto a las funciones discursivas más frecuentes (preguntas y explicaciones), podemos afirmar que con el empleo de las cuatro cadenas multimodales más recurrentes se plantean preguntas como hemos podido comprobar en los anteriores ejemplos de este apartado. Asimismo, en las tres primeras cadenas multimodales más recurrentes aparecen las explicaciones. La retroalimentación positiva se hace a través de la combinación de inglés con proxémica interaccional (I+PrInt) y la combinación de inglés con proxémica interaccional y con gestos metafóricos (I+GmM+PrInt). El indicar un procedimiento se hace a través de la combinación de inglés con proxémica interaccional (I+PrInt) y la combinación de inglés con proxémica interaccional y con gestos deícticos (I+GmD+PrInt). El apoyo al aprendizaje del inglés se expresa a través de la segunda, tercera y cuarta cadenas multimodales recurrentes. Finalmente, hay cuatro funciones discursivas que se expresan únicamente con una de las cuatro cadenas multimodales recurrentes, estas funciones discursivas son: dar

retroalimentación correctiva y regañar, expresadas en euskera, y enseñar contenido y tranquilizar, que se expresan en inglés y a través de gestos metafóricos.

Capítulo 7. Discussion and conclusions



Capítulo 7. Discussion and conclusions

7.1. Introduction

This chapter is structured in four different sections: discussion, conclusions, pedagogical implications and limitations and further research. First, we discuss the main results, relating them to the objectives and hypotheses of the research. Then, we present the conclusions of the study, consider its pedagogical implications concerning multimodal awareness and teacher education, reflect on the limitations of the study and make suggestions for further research.

7.2. Discussion

The main objective of this thesis was to determine how the CLIL teacher's multimodal discourse when interacting with learners influences the relationships and the teaching-learning processes developed in a multilingual classroom.

Data was collected in a public school in the Basque Autonomous Community (BAC) in Spain. We compiled a corpus of more than 15 hours of video recordings of 18 lessons (about 50 minutes each) given by three CLIL teachers to 2 class groups each (3 lessons per group), within the final cycle of primary education (10-12-year-olds). The centre in which this research was contextualised is located in a city within the second sociolinguistic zone of the BAC, in which between 20-50% of the population is Basque-speaking. The school follows the pedagogic project of the *Amara Berri* system, an innovative system where learning takes place through real experiences, with limited use of textbooks, and where collaborative work is emphasised, grouping together in the same classroom children of different ages. The type of CLIL followed for the teaching of English corresponds to the soft CLIL version, inasmuch as the three teachers belonging to the sample taught a Natural Sciences module (the Solar System) included in the teaching hours devoted to English as a foreign language.

The analysis was conducted on the episodes of interaction teacher- learner(s) when the teacher used at least two languages. A total of 159 multilingual episodes of interaction conformed the sample of the study. Teacher 1 and teacher 2 developed a similar number, while teacher 3 triplicated that amount. A mixed method study was carried out, which involved qualitative and quantitative research. Teachers' discourse was examined following an adaptation of the multimodal (inter)actional analysis approach and supported by the multilayer annotation software ELAN. The results were triangulated with information provided by the teachers in a focus group. The analysis of those episodes of interaction in which the teacher entire linguistic repertoire was used was key to the fulfilment of the two specific objectives of the study: to analyse the most frequent discourse functions expressed by the teacher in English, Basque and Spanish and to identify the multimodal patterns used by the teachers to express those discourse functions. In what follows we present the discussion of the results regarding these two objectives and the corresponding hypotheses.

7.2.1. Multilingualism and discursive functions in the CLIL classroom

Our first hypothesis stated that in a multilingual CLIL teaching-learning context, where two languages are used (Basque and Spanish) in addition to the foreign language (English), the teacher orally expresses specific discourse functions, such as giving an explanation, supporting the learning of English or asking questions, associated with each of these languages, or a combination of them, which positively influences the construction of relationships between the participants.

To prove this first hypothesis, we analysed the most frequent discourse functions expressed by the teacher in English, Basque and Spanish during episodes of interaction with the learners. Results showed that during the around 17% of the class time the three teachers were engaged in 159 multilingual episodes of interaction. Classroom relationships were created through the expression of 1,136 discourse functions (an average of 7 per episodes of interaction). Eleven main discourse functions were identified: give an explanation, ask a question, indicate a procedure, support the learning of English, ask questions, give corrective/positive feedback, soothe/motivate/tell off (the learners), teach content and foster the use of English. They were expressed through the choice of communicative modes from the participants' semiotic repertoires.

The differences found both in the number of episodes of interaction and discourse functions could be due to the context, the teachers' personality, their professional experience (wider in the case of teacher 1 who was older than teachers 2 and 3), the diversity of learners in each group and their needs, the level of intensity and/or degree of closeness/mutual understanding within the created relationships in each group/classroom, etc.

Give an explanation and ask a question were the discourse functions mostly used in the sample. Differences between the teachers were also found regarding the most common functions, although three were the most popular: give an explanation, ask a question and support the learning of English. The less frequent discourse function in the three teachers was that of fostering the use of English. Therefore, it seems that the type of relationships created in a classroom where explanations and questions take precedence have a higher likelihood of showing more flexible, assertive and emphatic connections.

Concerning the discourse functions that opened the multilingual episodes of interaction, teachers mainly initiated them with a question, but also with an explanation and, to a lesser extent, indicating a procedure. On the one hand, beginning the episodes of interaction with questions to the learners gave greater dynamism to the sessions, promoted debate and critical thinking among learners and enhanced interpersonal relationships. On the other hand, the freedom that learners felt to initiate interaction with teachers could be an indicator of trust and security towards them which also contributed to the creation of Csíkszentmihályi's flow (1990). Furthermore, without losing sight of teacher's individual interaction with learners, interaction with groups implied participation in a process of collaboration and cooperation, where knowledge was built through discussion and understanding.

An episode can show the entire linguistic repertoire of the social actors: the teacher and also the learners. In this respect, the learners commonly used Basque and Spanish. This, added to the fact that fostering the use of English was the least repeated discourse function by the teachers, suggested that there was certain flexibility when allowing the learners to express themselves, using their own linguistic repertoire. Additionally, this fact afforded the communicative act more freedom and granted a wider variety of linguistic resources, which facilitated the relations in the classroom. The learners had a voice and this was shown by means of questions, explanations, requests, complaints, greetings and games, all of them attended by the teachers in one way or another, but in any case, making relationships among participants close, spontaneous and genuine. This communicative context that featured the soft CLIL setting of our study and the value of participants spontaneous translanguaging offered more dynamic and richer opportunities for learning.

The linguistic repertoire that characterised the participants in this thesis was not built from compartmentalised languages, but it was each of the individual's idiolect. The increasing relevance of translanguaging perspectives suggests the echo and the theoretical foundation of the potential of strategic and spontaneous translanguaging. The existing flexibility in the use of the entire linguistic repertoire of every single participant in this thesis showed how teachers and learners made use of their multilingual repertoire, enlarging their metalinguistic competence and benefitting from their own multilingualism.

As it is logical in a CLIL context, English was the language that prevailed in teacher discourse, followed by Basque. Spanish was hardly employed. Spanish was used for certain explanations and, together with English and Basque, to support vocabulary learning. Hence, Spanish as the dominant language was much more used by the learners than by the teachers, who used it minimally. The reasons of this multilingual behaviour were obvious. On the one hand, it was a CLIL module and learning the foreign language was one of the main objectives. On the other, the school followed an educational model that protects the minority language. Nevertheless, when teachers expressed specific discourse functions certain preferences in the languages employed were also found.

The linguistic discourse of the three teachers was also integrated in two different types of registers that harmonised within the semiotic component of the classroom. The three discourse functions that were most associated with an instructional register were: explanations, questions and supporting the learning of English. As for the three discourse functions that had the greatest association with a regulative register by the three teachers were: questions, explanations and scolding. In summary, explanations, questions and positive feedback had similar percentages when associated with both registers.

The same discourse function in some teachers was associated with the instructional register and in other was associated with the regulative one. However, the limits in the differentiation between one or another register are sometimes diffuse. The association of scolding, motivating and reassuring only with the regulatory register in the three teachers, might be due to their contribution to the management of the classroom. On the contrary, the discursive functions of teaching content and promoting the use of English are expressed in a merely instructive register in the three teachers, given their formative and curricular nature. Overall, the three teachers combined both types of registers in their linguistic discourse, integrating them into the semiotic component of the classroom for the benefit of interpersonal relationships and the teaching learning process creating and constructing meaning.

Additionally, the realisation of the focus group with the three teachers allowed us to know teachers' perspective and to triangulate the results. According to them, Additionally, when feelings and emotions were running high in one or more learners, teachers thought it was convenient learners use their L1 (Basque/Spanish) to solve any

difficulty that might arise. Thus, learners knew that in those cases they had the flexibility to express themselves using their entire linguistic repertoire and the teacher would probably address the learners in Basque. This was what promoted closeness and complicity between teachers and learners. For teachers it was important that learners felt comfortable and that nothing obstructed the teaching and learning process in CLIL, which was done by creating solid and trusting emotional bonds, for which the use of their whole linguistic repertoire was fundamental.

The analysis of the interaction among teachers and learners made us realise that teachers showed integrity and coherence in solving classroom problems, they were emotionally intelligent and fostered social skills with optimism and humour, also trying to enhance self-control and anxiety management in learners. Efficient communication was key for the creation of relationships with those features and the other way around. The linguistic communicative mode and translanguaging helped in the construction and co-construction of the suitable interpersonal, and therefore, learning relationships.

7.2.2. The influence of multimodal teacher interaction in the CLIL classroom

Our second hypothesis stated that in the multilingual CLIL classroom, the teacher expresses certain discourse functions through the assembly of different communicative modes (linguistic and non-linguistic) constituting multimodal patterns that guarantee the effectiveness of their teaching performance.

To prove our second hypothesis, we first identified the multimodal patterns used by the teachers to express the discourse functions. We then studied the influence of multimodal interaction within the teaching and learning processes in the CLIL classrooms through the analysis of multimodal chains. Teachers built these chains in the course of their speech as a result of the (inter)action with their learners. The assembly of various communicative modes allowed the expression of different discourse functions. We considered these discourse functions as the high-level actions expressed through the different multimodal chains. Likewise, the analysis took into account the five low-level actions that teachers used and combined to create the high-level actions. These five low-level actions were utterances, paralinguistic, hand

movements, head movements and proxemics. The total number of discourse functions and multimodal chains associated to them in the three teachers was 1,136.

To analyse multimodal chains, we also studied the modal density. Results regarding complexity showed the use of up to 261 multimodal chains. Teacher 3 presented a higher modal complexity probably due to the features of her learners. Multimodal chains formed by 4 lower-level mediated actions were the most frequently used by teachers. Modal intensity was measured as regards the frequency in the expression of the diverse communicative modes. The three teachers share a very similar area of modal density.

The analysis included a total of 3,117 communicative modes (language, hand gestures, head movement, paralinguistic and proxemic) used to express the 1,136 discourse functions. After language, the second most frequently used communicative mode by the three teachers was that of hand gestures, with teacher 1 being the one who used them the most, specifically deictic hand gestures. Regarding head movements, nodding was the one that showed the highest percentages in the three teachers with great difference compared to lateral movements. It was very positive that nodding outweighed denial (lateral movements) by far, creating a safe classroom environment that encouraged participation, although since only nodding and lateral movements were analysed, the results of using head movements were very low. Concerning paralinguistic, teacher 3 was the one who used it more often.

Following the criterion of choosing the multimodal chains that, in at least one of the teachers, repeated five times or more, we identified 22 recurring multimodal chains among which, the most frequent were: the use of English and interactional proxemics; Basque and interactional proxemics; the use of English combined with deictic or metaphorical hand gestures and interactional proxemics; and the combination of English and Basque with interactional proxemics. These multimodal chains were the only ones that appeared in the three teachers to express one or more discourse functions.

Interpersonal relationships benefitted from the existence of interactional proxemics, which predominated over authoritative proxemics, whose appearance was incidental only in teacher 2. However, the predominance of interactional proxemics over authoritative one might have been due to the fact that the extracts analysed were just

episodes of interaction and not complete sessions. Probably the results of the analysis of entire sessions would have been slightly different. In this respect, teachers in the focus group expressed that most of the time during the sessions they were standing in the classroom. They further explained that they frequently used abundant mimicry and gestures and visual elements (posters, images, etc.). Having the digital whiteboard was a great help for them because it offered a wide range of possibilities. Teachers also explained that, in addition to technology, games and songs were very well received by learners and contributed to the teaching-learning process because they promoted different ways of approaching the same topic in an original and dynamic way. They also acknowledged the importance of physical closeness with learners. They explained how they even sat next to certain learners to solve doubts, transmitting information through touch or with a single gesture and thus, for instance, avoiding having to repeat the name of the same learner several times. All these aspects made a difference in CLIL and *Amara Berri's* teaching method compared to teaching in a more traditional language classroom, favouring the creation of links and a safe environment as well.

Concerning the association of the most recurring multimodal chains to certain discourse functions, the most frequent pattern combined English with interactional proxemics and appeared in the three teachers to express four discourse functions: giving an explanation, giving positive feedback, indicating a procedure and asking. The second pattern combined Basque with interactional proxemics and appeared in the three teachers to express the discourse functions of giving an explanation, giving corrective feedback, supporting English learning, scolding and asking questions. The third most recurrent multimodal pattern in the three teachers incorporated one more communicative mode, combining English and interactional proxemics with deictic gestures to express the discourse functions of giving an explanation, indicating a procedure, supporting the learning of English vocabulary and asking. Finally, the fourth multimodal pattern was the same as the third one, only that instead of deictic, the hand gestures were metaphorical and all three teachers used it to express the discourse functions of teaching content, giving positive feedback, supporting the learning of English vocabulary, soothing the learners and asking questions.

In sum, our results confirmed the existence of four main multimodal chains built by the three teachers with the use of diverse communicative modes that, simultaneously, were associated to the expression of certain discourse functions:

- The combination of English with interactional proxemics to express explanations, giving positive feedback, indicating a procedure and asking was the most frequently used pattern by the three teachers.
- The combination of Basque with interactional proxemics to express explanations, to give corrective feedback, to support English vocabulary learning, to scold and to ask questions.
- The combination of English and interactional proxemics with deictic gestures to express explanations, indicating a procedure, supporting the learning of English vocabulary and asking.
- The combination of English and interactional proxemics with metaphorical gestures to express the teaching of content, giving positive feedback, supporting the learning of English vocabulary, soothing the learners and asking questions.

The use of the entire semiotic repertoire of each participant turned out to be optimal for the teaching and learning process in multilingual CLIL classrooms.

7.3. Conclusions

The main objective of this thesis was to determine how the CLIL teacher's multimodal discourse influences the relationships established with learners and the teaching-learning processes in a multilingual classroom. In order to do so, we examined, firstly, the most frequent discourse functions expressed by the teachers in English, Basque and Spanish during the episodes of interaction with learners and, secondly, the multimodal patterns the teachers used to express these discourse functions.

Our main findings show a particular link between the linguistic choice and the aim of the teachers' discourse towards their learners. English is the language that was used more often by teachers, sometimes in combination with Basque. It was employed for some discourse functions such as giving explanations, asking questions or supporting the learning of English. Spanish was much more used by the learners than by the teachers, who used it incidentally mainly to support vocabulary learning. We also identified four main multimodal patterns used by the three teachers, in which the employment of modes such as English, Basque, interactional proxemics and deictic gestures associated with certain discourse functions such as giving an explanation or

asking questions prevailed. These findings lead us to conclude that the use of the whole semiotic repertoires by teachers was important to express diverse discourse functions. Furthermore, the flexible use of the participants' semiotic repertoires facilitated the creation of affective environments. The emotional support necessary in the CLIL primary classrooms was therefore offered in order to create a safe learning context in which learners interacted with their classmates and with the teacher in the co-construction of academic knowledge in the foreign language. The teachers' multimodal choices also helped to improve interpersonal learning relationships and had a beneficial pedagogical effect. Some of these benefits will be pointed out in the next section.

7.4. Pedagogical implications

The pedagogical implications of this study focus on CLIL education in multilingual contexts. On the one hand, translanguaging and flexibility in the use of the participants' entire linguistic repertoire has been one of the components to foster communication among the participants in this thesis. The pedagogical implications of translanguaging are many: raising the participants' awareness of multilingualism, valuing linguistic diversity and placing the participants as skilful multilinguals, fostering the comparison of English with other languages in their linguistic repertoires, scaffolding vocabulary and key concepts, enhancing creativity and criticality, creating closer solid relationships; inclusiveness, among others.

Similarly, multimodality, which at the same time encompasses translanguaging, can be regarded as the flexible use of the entire repertoire of communicative resources by each participant in CLIL primary classrooms. CLIL offers the opportunity to negotiate classroom language choice and to teach communication skills. The participants' multilingual resources happen to be ideal for effective and intelligible communication.

Knowing the participants real demands through (inter)action multimodal analysis and gathering teachers' perceptions through the focus group may help in the improvement of more convenient pedagogical strategies. Given that teachers have to be able to assess the development of their learners and offer feedback that makes them reflect on their learning processes, it seems clear that these cognitive skills are better transmitted by teachers with some experience because throughout the years they have

acquired the ability to improve the performance of their learners (Kini & Podolsky, 2016). This experience is also acquired thanks to the reflection of their work as teachers. The focus groups carried out with the three teachers of this thesis, in addition to contributing to the triangulation of the results, served as introspection of their educational work.

Getting to know what factors influence teachers' communication and in which way, may help in producing emotions that support the teaching and learning process with the creation of solid learning relationships. To this regard, teachers in this thesis promoted curiosity through manipulatives, videos, computer games, songs and authentic materials in order to expand the learners' minds and awaken their interest and attention. Besides, working in a cooperative and collaborative way with challenging tasks fostered self-trust and confidence in others.

The results of our research may help multilingual teachers to have greater multimodal awareness, that is, to understand which communicative strategies are effective when expressing discourse functions in the different languages and, additionally, to learn which multimodal patterns can be used in the interaction. The finding of multimodal patterns employed by teachers within the multilingual CLIL primary education classroom gives clues to the educational community as to what strategies can be beneficial to improve our pedagogical work.

7.5. Limitations and further research

This doctoral thesis has focused on the CLIL teacher's multimodal discourse, analysing the relationships established with learners and the teaching-learning processes in a multilingual classroom.

One of the problems we have sometimes encountered in carrying out this research has been to determine what function the teacher's discourse was fulfilling and for what purpose. Some of the discourse functions involved different functions in themselves which made our job of classifying the different discourse functions complicated at times and entailed a more thorough analysis.

The information obtained from the focus group has helped us to triangulate the data and get a more complete perspective of the teachers' views. Following the school's

own organisation, the focus group was conducted after data collection, which prevented us from discussing with them the results obtained after the multimodal analysis of the episodes of interaction and the interpretation of some of the examples. Despite these limitations, the information obtained through the focus groups has been very useful in providing qualitative information about the teaching and learning processes in the classroom.

To follow up on this research, it would be interesting to investigate, together with the teachers' multimodal discourse, the learners' use of all the multilingual and multimodal resources in the CLIL classroom. The completion of a more exhaustive study of the learners' discourse would expand the view of the whole interaction. In this regard, the modal density of the participants' use of semiotic resources could also be analysed.

There is still much to be done in the field of multimodality within CLIL multilingual contexts. We hope that the study presented here will open new avenues of research in the future.

Referencias

- Aldım, Ü. F., & Arıbaş, S. (2021). The Contribution of CLIL Approach to Teaching English as a Foreign Language; Example of Finland, Poland and Turkey. *Journal of History School*, 50, 438-464. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.48386>
- Aliaga, R. (2010). La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en Euskadi. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 13, 1-7.
- Alonso-Belmonte, I., & Fernández-Agüero, M. (2018). The C of Cognition in CLIL Teacher Education: Some Insights from Classroom-Based Research. En: Y. Kırkgöz & K. Dikilitaş (Eds.), *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education. English Language Education* (pp. 305-321). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70214-8_17
- Al-Saleem, B. I. A. (2021). The Interactive Whiteboard in English as a Foreign Language (EFL) Classroom. *European Scientific Journal*, 8(4), 1857-7881.
- Altorfer, A., Jossen, S., Würmle, O., Käsermann, M. L., Foppa, K., & Zimmermann, H. (2000). Measurement and Meaning of Head Movements in Everyday Face to Face Communicative Interaction. *Behaviour Research Methods, Instruments and Computers*, 32(1), 17–32.
- Amiri, M. (2016). Types of Errors and Corrective Feedback Used Among Iranian EFL Learners of Elementary and Advanced Levels: a Comparative Study. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(4), 1523-1547.
- Amondarain-Garrido, M. (2019). L1 Attrition's Stance within Multicompetence: Translingual and Trans-semiotic Flows in Educational Contexts. *ELIA*, (19), 155-178. <https://doi.org/10.12795/elia.mon.2019.i19.07>
- Amondarain-Garrido, M., & Querol-Julián, M. (3–5 de junio, 2021). *Translanguaging and Teacher Communicative Intentions in the CLIL Classroom: A Case Study in the Basque Country* [Comunicación]. LSPPC6: 6th International Conference of Asia-Pacific LSP & Professional Communication Association, Hong Kong, China. <https://n9.cl/bjfmz>

- Amondarain-Garrido, M., Querol-Julián, M., & Ruiz de Zarobe, Y. (2018, 30 de agosto–1 de septiembre, 2018). *Translanguaging and multimodality: Connected Agendas in Multilingual Educative Contexts* [Comunicación]. Multilingual Education in Linguistically Diverse Contexts, MELDC 2018, Malta. <https://n9.cl/v27kp>
- Anaut de Gracia, L. (2004). Sobre el Sistema Amara Berri. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/130_praktikak/1302004_001c_Pub_Anaut_amara_berri_c.pdf
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the Mind*. Routledge.
- Anderson, P. A. (1999). *Nonverbal Communication: Forms and Functions*. Mayfield.
- Ankrum, J. W., Genest, M.T., & Belcastro, E.G. (2014). The Power of Verbal Scaffolding: "Showing" Beginning Readers How to Use Reading Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39–47. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0586-5>
- Antropova, S., Poveda Garcia-Noblejas, B., & Carrasco Polaino, R. (2021). Teachers' Efficiency of CLIL Implementation to Reach Bilingualism in Primary Education. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(27), 6–19. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2822>
- Argyle, M., Ingham, R., Alkema, F., & McCallin, M. (1973). The Different Functions of Gaze. *Semiotica*, 7(1), 19–32.
- Ariguita, A. (2016). Estudio de los Efectos que Tienen los Programas Madrileños de Educación Bilingüe sobre el Rendimiento Académico del Alumnado de Primaria con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. *Verbeia, Journal of English and Spanish Studies*, (1), 39-56.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo Hacer Cosas con Palabras*. Paidós.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baker, C., & Wright, W.E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (6th Edition)*. Multilingual Matters.

- Ball, P. (2009). Does CLIL work? En D. Hill & P. Alan (Eds.), *The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL* (pp. 32-43). Norwich Institute for Language Education.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford University Press.
- Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A., & Genesee, F. (2017). Context-appropriate Crosslinguistic Pedagogy: Considering the Role of Language Status in Immersion Education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5 (1), 30 – 57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>
- Banegas, D. (2021). Research into Practice: CLIL in South America. *Language Teaching*, 1-13. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000622>
- Banegas, D. L. (2014). An Investigation into CLIL-related Sections of EFL Coursebooks: Issues of CLIL Inclusion in the Publishing Market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 345–359. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.793651>
- Bärnthaler, A., & Kelly, K. (2021). Top-Down and Bottom-Up CLIL Teacher Development: Lessons Learned from Austrian In-Service CLIL Teacher CPD. En C. Hemmi y D. L. Banegas (Eds.), *International Perspectives on CLIL* (pp. 193-216). Palgrave Macmillan.
- Barrios, M. E. (Ed.). (2010). *La Educación Bilingüe en Andalucía: Análisis, Experiencias y Propuestas*. Grupo Editorial Universitario.
- Bateman, J. (2014). Using Multimodal Corpora for Multimodal research. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 238-252). Routledge.
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Coates, L., & Roe, L. (1995). Gestures Specialized for dialogue. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 394-405.
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Lawrie, L., & Wade, A. (1992). Interactive Gestures. *Discourse Processes*, 15, 469-489.
- Beltrán-Palanqués, V., & Querol-Julián, M. (2018). English Language Learners' Spoken Interaction: What a Multimodal Perspective Reveals about Pragmatic Competence. *System*, 77, 70-80. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.008>

- Bentley, K. (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge university Press.
- Bernad-Mechó, E. (2017). Metadiscourse and Topic Introductions in an Academic Lecture: A Multimodal Insight. *Multimodal Communication*, 6(1), 39–60.
- Bernad-Mechó, E. (2018). *A multimodal approach to metadiscourse as an organizational tool in lectures* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. TDX <http://dx.doi.org/10.6035/14110.2018.189457>
- Bernad-Mechó, E., & Fortanet-Gómez, I. (2019). Organizational Metadiscourse across Lecturing Styles: Engagement Beyond Language. En C. Sancho-Guinda (Ed.), *Engagement in Professional Genres: Deference and Disclosure* (pp. 301-321). John Benjamins.
- Bernad-Mechó, E. (2021). Combining Multimodal Techniques to Approach the Study of Academic Lectures: A Methodological Reflection. *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 178-198.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse. Vol IV*. Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2010). The CLIL Teacher's Competences Grid. Comenius Network. 1 - 9.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2015). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. Routledge.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of Bilingualism for Cognitive Development. En J. Kroll & A. De Groot, *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 417-431). <https://doi.org/Oxford> University Press.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual Education for Young Children: Review of the Effects and Consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>

- Bialystok, E. (2020). Null Results in Bilingualism Research: What They Tell Us and What They don't. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 8–22. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17104>
- Birdwhistell, R. L. (1979). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communications*. University of Pennsylvania Press.
- Björklund, S., & Mård-Miettinen, K. (2011). Integrating Multiple Languages in Immersion: Swedish Immersion in Finland. En D. Tedick, D. Christian & T. Williams Fortune (Eds.), *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities* (pp. 13-35). Multilingual Matters.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Continuum.
- Block, D. (2014). Moving Beyond 'lingualism': Multilingual Embodiment and Multimodality in SLA. En S. May (Ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (pp.54-77). Routledge.
- Bolarín Martínez, M. J., Porto Currás, M., & Lova Mellado, M. (2017). The Implementation of Bilingual Programs in Primary Education: Teaching and Evaluation Strategies. *Estudios de Linguística Inglesa Aplicada (ELIA)*, 1, 207-234. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.mon.2019.i1.09>
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Borowiak, A. (2019). CLIL Education. En B. Lewandowska-Tomaszczyk (Ed.), *Contacts and Contrasts in Educational Contexts and Translation. Second Language Learning and Teaching* (pp. 73-83). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04978-2_5
- Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Brok, P. den (2002). Teacher Experience and the Teacher-student Relationship in the Classroom Environment. En S. C. Goh & M. S. Khine (Eds.), *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective* (pp.73-99). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789812777133_0004
- British Council (2015). *Formación Inicial para Profesores de Programas Bilingües en Inglés: Políticas, Prácticas y Recomendaciones*. Universidad de Alcalá: British Council.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruton, A. (2010). Are the Differences Between CLIL and Non-CLIL Groups in Andalusia due to CLIL? A Reply to Lorenzo, Casal and Moore. *Applied Linguistics*, 32 (2), 236-241.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so Beneficial, or Just Selective? Re-evaluating Some of the Research. *System*, 39(2), 236-241. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the Reasons Why ... and Why Not. *System*, 41(3), 587-597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail Matters in the Whole Picture. More than a Reply to J. Hüttner & U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.07.005>
- Bruton, A. (2019). Questions about CLIL which Are Unfortunately Still Not Outdated: A Reply to Pérez-Cañado. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 591-602. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0059>
- Calbris, G. (2008). From Left to Right...: Coverbal Gestures and Their Symbolic Use of Space. En A. Cienki & C. Müller (Eds.), *Metaphor and Gesture* (pp. 27–54). John Benjamins Publishing Company.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990. *Études de Linguistique Appliquée*, 82, 7-23.
- Cambridge English (2015). *Teaching Knowledge Test. CLIL Glossary 2015*. Cambridge University. 1 - 18. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/22194-tkt-clil-glossary-document.pdf>
- Campillo-Ferrer, JM., Miralles-Martínez, P., & Sánchez-Ibáñez, R. (2020). CLIL Teachers' Views on Cognitive Development in Primary Education. *Palgrave Communications*, 6, 97. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0480-x>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review* 2, 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>

- Canagarajah, S. (2013). *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2015). Clarifying the Relationship Between Translingual Practice and L2 Writing: Addressing Learner Identities. *Applied Linguistics Review*, 6, 415–440. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0020>
- Casal, S., & Moore, P. (2009). The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and Consultancy. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 36-47.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013). The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cenoz, J. (2015). Content-based Instruction and Content and Language Integrated Learning: the Same or Different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193-198, <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts. En A. Creese & A. Blackledge (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp.239-254). Springer.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*, 95, 356-369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. *TESOL Quarterly*, 47(3), 591–99. <https://doi.org/10.1002/tesq.121>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge University Press.

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority Languages and Sustainable Translanguaging: Threat or Opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 901– 912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130-135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through Pedagogical Translanguaging. *World Englishes and Translanguaging*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging. Elements in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cenoz, J., & Santos, D. (2020). Implementing Pedagogical Translanguaging in Trilingual Schools. *System*, 92, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Cestero Mancera, A. M. (1999). *Comunicación No Verbal y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2017). La Comunicación No Verbal. En A. M. Cestero Mancera & I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del Profesor de ELE* (pp. 1051-1122). Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Chafe, W. (1992). Prosodic and Functional Units of Language. En J. Edwards & M. Lampert (Eds.), *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research* (pp. 3–31). Lawrence Erlbaum Associates.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. University of Chicago Press.

- Christie, F. (2000). The Language of Classroom Interaction and Learning. En L. Unsworth (Ed.), *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistics Perspectives* (pp. 184–205). Cassell.
- Christie, F. (2005). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. Continuum.
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive Teacher–student Relationships go Beyond the Classroom, Problematic Ones Stay Inside, *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493, <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Collins, J., & Slembrouck, S. (2007). Reading Shop Windows in Globalized Neighborhoods: Multilingual Literacy Practices and Indexicality. *Journal of Literacy Research*, 39(3), 335-356. <https://doi.org/10.1080/10862960701613128>
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y Aprender. Hacia una Sociedad Cognitiva*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2003). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - Promover el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística: Un Plan de acción 2004–2006*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2008). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Multilingüismo: una Ventaja para Europa y un Compromiso Compartido*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Comisión Europea (2010). *"Europa 2020", Comunicación de la Comisión Europea 2020 Una Estrategia para un Crecimiento Inteligente, Sostenible e Integrador*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2012). *Primera Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas. Informe ejecutivo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2015). *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2017). *Cifras Clave de la Enseñanza de Lenguas en los Centros Escolares de Europa – Edición 2017*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2019). *Recomendación del Consejo Relativa a un Enfoque Global de la Enseñanza y el Aprendizaje de Idiomas*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comunidad de Madrid (2016). *I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*.
<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-programa-bilingue>
- Comunidad de Madrid (2017). *Informe 2017 sobre el Sistema Educativo en la Comunidad de Madrid, Curso 2015-2016*. Consejo Escolar, Consejería de Educación e Investigación.
- Comunidad de Madrid (2018). *Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación e Investigación.
<http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-programa-bilingue>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2003). *El Portfolio Europeo de las Lenguas: Guía para Profesores y Formadores de Profesores*. Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Consejo de Europa (2006). *Biografía Lingüística*. EAQUALS-ALTE.
- Consejo de Europa (2018). *The CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Corson, D. (1990). Language Across the Curriculum (LAC). En D. Corson (Ed.), *Language Policy Across the Curriculum* (pp. 72-140). Multilingual Matters.
- Coyle, D. (1999). The Next Stage? Is There a Future for the Present? The Legacy of the 'Communicative Approach'. *Francophonie*, 19, 13-16.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D. (2008). CLIL – a Pedagogical Approach. En N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopaedia of Language and Education* (pp. 97-111). Springer.
- Coyle, D. (2015). Strengthening Integrated Learning: Towards a New Era for Pluriliteracies and Intercultural Learning. *LACLIL*, 8(2), 84-103. <https://doi.org/10.5294/laclil.2015.8.2.2>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Crawford Camiciottoli, B. (2007). *The Language of Business Studies Lectures*. John Benjamins.
- Creese, A. (2017). Translanguaging as an Everyday Practice. En B. Paulsrud, J. Rosén, B. Strazer & Å. Wedin (Eds.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (pp. 1-9). Multilingual Matters.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>

- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2017). The 'other woman' in a Mother and Daughter Relationship: The Case of Mami Ji. *Language in Society*, 46(02), 1-22. <https://doi.org/10.1017/S0047404516000993>
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Collins.
- Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. En J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Eds.), *Reading in Two Languages* (pp. 75-89). AILA.
- Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. En P. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *The Multilingual Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). Longman.
- Cummins, J. (1998). Immersion Education for the Millennium: What have We Learned from Thirty Years of Research on Second Language Immersion? En M. Childs & R. M. Bostwick (Eds.), *Learning Through Two Languages: Research and Practice* (pp.34-47). Katoh Gahuen.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. En B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition*, 2 (pp. 71-83). Springer Science + Business Media LLC.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800413597>
- Custodio Espinar, M. (2019). Los Retos del Docente AICLE. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 378, 24-30. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.004>
- Dafouz, E., & Hibler, A. (2013). "Zip your Lips" or "Keep Quiet": Main Teachers' and Language Assistants' Classroom Discourse in CLIL Settings. *The Modern*

Language Journal 97, 655-669. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12026.x>

Dale, L., & Tanner, R. (2012). *Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (2007a). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms, Language Learning and Language teaching*, 20. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.20>

Dalton-Puffer, C. (2007b). Academic Language Functions in a CLIL Environment. En D. Marsh Y D, Wolff (Eds.), *Diverse Contexts – Converging Goals* (pp. 201-210). Peter Lang.

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe. En W. Delany & L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Carl Winter.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>

Dalton-Puffer, C. (2012). A Postscript on Institutional Motivations, Research Concerns and Professional Implications. *AILA Review*, 25(1), 101–103. <https://doi.org/10.1075/aila.25.07dal>

Dalton-Puffer, C. (2013). A Construct of Cognitive Discourse Functions for Conceptualising Content-language Integration in CLIL and Multilingual Education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 1–38. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>

Dalton-Puffer, C., & Nikula, T. (2006). Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. *Applied Linguistics. Oxford University Press*, 27(2), 241–267. <https://doi.org/10.1093/applin/aml007>

Dalton-Puffer, C., & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.

Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Jexenflicker, S., Schindelegger, V., & Smit, U. (2008). *Content and Language Integrated Learning an Österreichs Höheren*

Technischen Lehranstalten. Forschungsbericht. Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst, Abt. II/2.

Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). 'You Can Stand Under My Umbrella': Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee and Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218. <https://doi.org/10.1093/applin/amu010>

Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview*. Opinion paper ED490775. ERIC.

de Bot, K. (2012). Plenary Speaker CLIL 2012: From Practice to Visions Conference in Utrecht, The Netherlands, April 2012.

de Graaff, R. (2016). Foreword: Integrating Content and Language in Education: Best of Both Worlds? En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit, *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. xiii-xvi). Multilingual Matters.

de Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. y Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), 603–624. <https://doi.org/10.2167/beb462.0>.

de Mejía, A-M. (2012). Immersion Education. En Route to Multilingualism. En M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 199-213). Routledge.

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se Establece el Currículo de Educación Básica y se Implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (2016). Boletín Oficial del País Vasco, 9, 141, 2016, 1-279. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>

Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se Regula la Estructura, Organización y Funcionamiento de los *Berritzegunes*. (2009). Boletín Oficial del País Vasco, 40, 1048, 40, 1-12. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2009/02/0901048a.pdf>

- Delicado Puerto, G., & Pavón Vázquez, V. (2016). La Formación del Profesorado de Educación Primaria para CLIL: Innovación por medio de la Colaboración. *Pulso*, 39, 35-57. ISSN: 1577-0338
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), 367-380.
- Dewaele, J. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Springer.
- Dewaele, J. M. (2011). Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign Language Enjoyment and Anxiety: The Effect of Teacher and Learner Variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697.
- Dewaele, J.-M. (2021). The Emotional Rollercoaster Ride of Foreign Language Learners and Teachers: Sources and Interactions of Classroom Emotions. En M. Simons & T. F. H. Smits (Eds.), *Language Education and Emotions. Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes* (pp. 205-220). Routledge. ISBN: 978-0-367-89486-3
- Dobson, A. (2020). Context is Everything: Reflections on CLIL in the UK. *The Language Learning Journal*, 48(5), 508-518. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1804104>
- Dobson, A., Pérez, M^a. D., & Johnstone, R. (2010). *Bilingual Education Project (Spain): Evaluation Report*. British Council/Ministerio de Educación.
- Duff, P. (2007). Multilingualism in Canadian Schools: Myths, Realities and Possibilities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 149-163.
- Durán Martínez, R. (2017). Análisis Comparativo de la Percepción de los Docentes sobre los Programas Bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 865-880. <https://doi.org/10.5209/RCED.54066>
- Echevarría, J., Vogt, M. E., & Short, D. (2017). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model. 5th edition*. Pearson.

- Echevarría, J., Vogt, M. E., & Short, D. J. (2002). *Making Content Comprehensible for English: The SIOP Model*. Pearson.
- Edwards, A. P., & Westgate, D. P. G. (1994). *Investigating Classroom Talk*. 2nd edition. Falmer Press.
- Efron, D. (1941). *Gesture and Environment*. King's Crow Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1972). Similarities and Differences Between Cultures in Expressive Movements. En M. von Cranach & I. Vine (Eds.), *Nonverbal Communication* (pp. 297–312). Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1965). Differential Communication of Affect by Head and Body Cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(5), 726–735.
- Ekman, P. (1972). Universals and Cultural Differences Between Cultures in Expressive Movement. En J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. 1971 (pp. 207–283). University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1985). *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Marriage, and Politics*. W. W. Norton.
- Ekman, P. (2007). *Emotions Revealed. Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional life*. 2nd edition. Owl Books.
- Ekman, P. (Ed.) (2006). *Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review*. Major Books.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1967). Head and Body Cues in the Judgement of Emotion: A Reformulation. *Perceptual and Motor Skills*, 24, 711–724.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1, 49–98.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *The Facial Action Coding System: a Technique for the Measurement of Facial Movement*. Consulting Psychology Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompte, W. A., Pitcairn, T., Ricci-Bitti, P. E., Scherer, K. R., Tomita, M., & Tzavaras, A. (1987). Universals and Cultural Differences in the Judgments of Facial Expressions of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 712–717.

- Ephratt, M. (2008). The functions of silence. *Journal of pragmatics*, 40(11), 1909-1938. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.03.009>
- Escobar Urmeneta, C. (2013). Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 334-353. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777389>
- Escobar Urmeneta, C. (2019). An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>
- Escobar Urmeneta, C., & Evnitskaya, N. (2013). Affording Students Opportunities for the Integrated Learning of Content and Language. A Contrastive Study on Classroom Interactional Strategies Deployed by Two CLIL Teachers. En J. Arnau (Ed.), *Reviving Catalan at School: Challenges and Instructional Approaches* (pp.158-182). Multilingual Matters & Institut d'Estudis Catalans.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el Contexto Escolar Europeo*. Dirección General de Educación y Cultura.
- Eurydice (2012). *Cifras Clave de la Educación en Europa en 2012*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA).
- Eustat (18 marzo 2021). *Alumnado Matriculado en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias por Modelo Lingüístico en la C.A. de Euskadi*. https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_68/opt_1/tipo_1/ti_Estadistica_de_la_actividad_escolar/temas.html
- Eustat (2 diciembre 2020). *Alumnado Matriculado en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias en la C.A. de Euskadi por Territorio Histórico y Nivel de Enseñanza, según Titularidad del Centro y Modelo Lingüístico. Avance de Datos. 2020-2021*. Instituto Vasco de Estadística. https://www.eustat.eus/elementos/ele0002400/alumnado-matriculado-en-ensenanzas-de-regimen-general-no-universitarias-en-la-ca-de-euskadi-por-territorio-historico-y-nivel-de-ensenanza-segun-titularidad-del-centro-y-modelo-linguistico-avance-de-datos/tbl0002427_c.html

- Eustat (2 junio 2021). *Modelo Lingüístico*. Instituto Vasco de Estadística. https://www.eustat.eus/documentos/opt_1/tema_68/elem_1521/definicion.html
- Eustat (s.f.). *Alumnado Matriculado en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias en la C.A. de Euskadi que Utiliza Lenguas Extranjeras como Idioma de Enseñanza por Ámbitos Territoriales y Titularidad del Centro, según Nivel de Enseñanza y Lengua (%)*. 2019/20. Instituto Vasco de Estadística. https://www.eustat.eus/elementos/ele0013200/alumnado-matriculado-en-ensenanzas-de-regimen-general-no-universitarias-en-la-ca-de-euskadi-que-utiliza-lenguas-extranjeras-como-idioma-de-ensenanza-por-ambitos-territoriales-y-titularidad-del-centro-segun-nivel-de-ensenanza-y-lengua--201920/tbl0013228_c.html
- Evnitskaya, N. (2018). Classroom Interaction and language Learning in CLIL Contexts. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 1(1), 7-17. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.3>
- Evnitskaya, N. (2021). Does a positive atmosphere matter? Insights and pedagogical implications for peer interaction in CLIL classrooms. En S. Kunitz, N. Markee & O. Sert (Eds.), *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy* (pp. 169-196). Springer.
- Evnitskaya, N., & Jakonen, T. (2017). Multimodal conversation analysis and CLIL classroom practices. En A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL Language Learning & Language Teaching* 47 (pp. 201–220). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.47.12evn>
- Extra, G., & Yağmur, K. (2012). *Lenguas, Riqueza de Europa Tendencias en las Políticas y Prácticas para el Multilingüismo en Europa*. Cambridge University Press.
- Fernández-Costales, A. (2020). El Asistente Lingüístico como Apoyo al Docente Bilingüe. En M^a E. Gómez Parra & C. A. Huertas Abril (Eds.), *Educación Bilingüe: Perspectivas desde el Sistema Educativo Español* (pp. 203-218). Junta de Andalucía.
- Fernández-Fontecha, A. (2014). Motivation and Gender Effect in Receptive Vocabulary Learning: An Exploratory Analysis in CLIL Primary Education.

Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 7(2), 27-49. <https://doi.org/10.5294/laclil.2014.7.2.2>

Fernández-Fontecha, A. (2015). Motivation and Vocabulary Breadth in CLIL and EFL Contexts. Different Age, Same Time of Exposure. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 79-96. https://doi.org/10.5209/rev_CJES.2015.v23.51214

Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias Blanco, J. M. (2019). Analysing Students' Content-learning in Science in CLIL vs. non-CLIL Programmes: Empirical Evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661-674. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>

Flewitt, R. (2011). Bringing Ethnography to a Multimodal Investigation of Early Literacy in a Digital Age. *Qualitative Research*, 11(3), 293-310. <https://doi.org/10.1177/1468794111399838>

Fortanet-Gómez, I., & Ruiz-Madrid, M. N. (2015). Multimodal Humour in Plenary Lectures in English and in Spanish. En B. Crawford Camiciottoli & I. Fortanet-Gómez (Eds.), *Multimodal Analysis in Academic Settings: From Research to Teaching* (pp. 39–60). Routledge.

Fortanet-Gómez, I., & Ruiz-Madrid, M. N. (2016). Multimodal Humor in Plenary Lectures in English and in Spanish. *Multimodal Communication*, 5(1), 55–69.

Freedman, N., & Hoffman, S. P. (1967). Kinesic Behaviour in Altered Clinical States: Approach to Objective Analysis of Motor Behaviour during Clinical Interviews. *Perceptual and Motor Skills*, 24, 527–539.

Galindo-Merino, M. M. (2011). L1 en el Aula de L2: ¿Por qué no? *ELUA*, 25, 163-204.

Gallardo del Puerto, F., & Blanco-Suárez, Z. (2021). Foreign Language Motivation in Primary Education Students: The Effects of Additional CLIL and Gender. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(1), 58-84. <https://doi.org/10.1075/jicb.19023.gal>

- Gallardo del Puerto, F., & Martínez Adrián, M. (2013). ¿Es más Efectivo el Aprendizaje de la Lengua Extranjera en un Contexto AICLE? Resultados de la Investigación en España. *Padres y Maestros*, 349, 25-28.
- Gallaway, N. (2020). Focus Groups Capturing the Dynamics of Group Interaction. En J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 290-301). Routledge. ISBN: 978-1-138-50114-0
- García Mayo, M. P., & Hidalgo Gordo, M. A. (2017). L1 Use Among Young EFL Mainstream and CLIL Learners in Task-supported Interaction. *System*, 67, 132-145. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.05.004>
- García, A. (2017). *Otra Educación ya es Posible. Una Introducción a las Pedagogías Alternativas*. Litera.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2021). What is Translanguaging (Interview with Ofelia García). En F. Grojean. *Life as a Bilingual. Knowing and Using Two or More Languages*, Chapter 8.4 (pp. 171-175). Cambridge University Press.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students*. Routledge.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in Bilingual Education. En O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education, 3rd edition* (pp. 1-14). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. En O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 117-130). Springer.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2018). English and Multilingualism: A Contested History. En P. Seargeant, A. Hewings & S. Pihlaja (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Studies*, (pp. 77–92). Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

- García, O., & Wei, L. (2016). From Researching Translanguaging to Translanguaging Research. En K. Kendall, Y. Lai & S. May (Eds.), *Research Methods in Language and Education* (pp. 227-240). Springer.
- García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom*. Caslon.
- García, R. J. (2015). Re: Sistema "Amara Berri" [Mensaje de Blog]. https://elpais.com/elpais/2015/09/13/escuelas_en_red/1442127600_144212.html
- Gardner, S. (2012). Global English and Bilingual Education. En M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 247-264). Routledge.
- Garrity, S., Aquino-Sterling, C., & Day, A. (2015). Translanguaging in an Infant Classroom: Using Multiple Languages to Make Meaning. *International Multilingual Research Journal*, 9(3), 177-196. <https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1048542>
- Geenen, J., & Pirini, J. (2020). Multimodal (Inter)action Analysis. En J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 488-499). Routledge.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Newbury House.
- Genesee, F. (2004). What Do We Know about Bilingual Education for Majority Language students? En T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Blackwell.
- Genesee, F., & Gándara, P. (1999). Bilingual Education Programs: A Cross-National Perspective. *Journal of Social Issues*, 55(4), 665-685. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00141>
- Genesee, F., Lambert, W. E. y Holobow, N. E. (1986). La Adquisición de una Segunda Lengua Mediante Inmersión: el Enfoque Canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd edition. Heinemann.

- Gierlinger, E. (2015). 'You Can Speak German, sir': on the Complexity of Teachers' L1 use in CLIL. *Language and Education*, 29(4), 347-368. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1023733>
- Giles, D. L. (2011). Relationships Always Matter: Findings from a Phenomenological Research Inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 80–91.
- Gisbert, X., Martínez de Lis, M. J., & Gil, G. (2015). El Rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España. *NABE Journal of Research and Practice*, 6(1), 254–310. <https://www2.nau.edu/nabej-p/ojs/index.php/njrp/article/view/94>
- Gobierno de España (2020). *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias Curso 2019-2020. Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Nota Resumen. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2cc01bd4-71c1-416d-a0cc-8b8f93acf5fd/nota19-20.pdf>
- Gobierno de España (2021). *British Council. El programa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/british-council/programa.html>
- Gobierno Vasco (2019). *Noticias. La Consejera Uriarte Presenta el Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco*. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/noticia/2019/la-consejera-uriarte-presenta-el-diagnostico-del-sistema-educativo-vasco/>
- Gobierno Vasco (s.f.). *Planes y Proyectos. Puesta en Marcha con Carácter Experimental del Marco de Educación Trilingüe. MET*. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/actuacion-significativa/15-puesta-en-marcha-con-caracter-experimental-del-marco-de-educacion-trilingue-met/>
- Gobierno Vasco, Departamento de Cultura (2011). *La Protección de las Lenguas Minoritarias en Europa: hacia una Nueva Década*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 1-208. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/ikerketa_soziolinguistikoak/eu_def/adjuntos/Lenguas%20Minoritarias.pdf

- Gobierno Vasco, Departamento de Cultura y Política Lingüística. (2020). *VI Mapa Sociolingüístico*, 2016.
https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/eas_mas_noticias_mapa/es_def/adjuntos/VI.-Mapa-Sociolingüístico2016.pdf
- Gobierno Vasco, Departamento de Educación (2019). *Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV. Revisión (2016-18)*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_hobekuntza_plana/es_def/adjuntos/plan_de_mejora_2016_2018.pdf
- Gobierno Vasco, Departamento de Educación (s.f.a). *Aprendizaje e Innovación Educativa. Eleaniztasunerantz. Proyectos y formación. Proyectos para el Tratamiento Integrado de las Lenguas Propias y Extranjera*.
<https://www.euskadi.eus/informacion/eleaniztasunerantz-proyectos-y-formacion/web01-a3helebi/es/>
- Gobierno Vasco, Departamento de Educación (s.f.b). *Aprendizaje e innovación Educativa. Plurilingüismo. ¿Qué es?* <https://www.euskadi.eus/bilinguismo-marco-educacion-plurilingue/web01-a3helebi/es/>
- Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2011). *Proceso de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe en Euskadi*. 1-42.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lenguas/es_def/adjuntos/500009c_Pub_EJ_experimentacion_MET_c.pdf
- Gobierno Vasco, Departamento de Renovación Educativa y Experimentación en los Centros (s.f.a). *INEBI*. <http://nagusia.berritzeguneak.net/hizkuntzak/inebi-1-1.php>
- Gobierno Vasco, Departamento de Renovación Educativa y Experimentación en los Centros (s.f.b). *BHINEBI*.
<http://nagusia.berritzeguneak.net/hizkuntzak/bhinebi-2.php>
- Gobierno Vasco, Departamento de Renovación Educativa y Experimentación en los Centros (s.f.c). *Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)*.
<http://nagusia.berritzeguneak.net/hizkuntzak/htb-3.php>
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday.

- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places*. Free Press of Glencoe.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Harper & Row.
- González Gándara, D. (2015). CLIL in Galicia: Repercussions on Academic Performance. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(1), 13-24. <https://doi.org/10.5294/laclil.2014.8.1.2>
- González, A., & Trujillo, F. (2018). Paisajes Lingüísticos y Translingüismo como Propuesta Lingüística a una Pedagogía de Frontera. *Cuadernos de Pedagogía, Editorial Wolters Kluwer*, 492, 104-108.
- Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Goodwin, C. (2018). *Co-operative Action*. Cambridge University Press.
- Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2019a). The Contribution of CLIL to Learners' International Orientation and EFL Confidence. *The Language Learning Journal*, 47(2), 246-256. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1275034>
- Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2019b). Effects of Content and Language Integrated Learning in Europe A Systematic Review of Longitudinal Experimental Studies. *European Educational Research Journal*, 18(6), 675–698. <https://doi.org/10.1177/1474904119872426>
- Gorosmendi Lazcano, M. (2020). Sistema Amara Berri. Aprendizaje en Contextos Vitales. *Participación Educativa*, 7(10), 91-104.
- Gort, M., & Sembiante, S. F. (2015). Navigating Hybridized Language Learning Spaces through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers' Languaging Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7 - 25. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>
- Grandinetti, M., Langellotti, M., & Ting, Y. L. (2013). How CLIL can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science Education Even in a Sub-optimally Bilingual Context? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 354–374. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777390>

- Gripenberg, M., & Lizarte, E. (2012). El Sistema Educativo en Finlandia y su Éxito en la Prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 14 – 24.
- Gruber, M. T., & Mercer, S. (2021). The Agency of CLIL Primary School Teachers in Austria. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. <https://doi.org/10.1075/jicb.20032.gru>
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, Variación o Ruptura con el Focus Group? *Cinta de Moebio*, 41, 105-122.
- Hadar, U., Steiner, T. J., Grand, E. C., & Rose, F. C. (1983). Head Movement Correlates of Juncture and Stress at Sentence Level. *Language and Speech*, 26, 117–129.
- Hadar, U., Steiner, T. J., Grand, E. C., & Rose, F. C. (1984a). The Relationship Between Head Movements and Speech Dysfluencies. *Language and Speech*, 27, 333–342.
- Hadar, U., Steiner, T. J., Grand, E. C., & Rose, F. C. (1984b). The Timing of Shifts of Head Postures During Conversation. *Human Movements Science*, 3, 237–245.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher Emotions in the Classroom: Associations with Students' Engagement, Classroom Discipline and the Interpersonal Teacher-student Relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Halbach, A. (2009). The Primary School Teacher and the Challenges of Bilingual Education. En E. Dafouz & M.C. Guerrini (Eds.), *CLIL Across Educational Levels* (pp. 19-26). Richmond Publishing.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Doubleday.
- Hall, E. T., Birdwhistell, R. L., Bock, B., Bohannon, P., Diebold, A. R., Durbin, M., Edmonson, M. S., Fischer, J. L., Hymes, D., Kimball, S. T., La Barre, W., Frank Lynch, S. J., McClellan, J. E., Marshall, D. S., Milner, G. B., Sarles, H.

- B., Trager, G. L. & Vayda, A. P. (1968). Proxemics [and Comments and Replies]. *Current Anthropology*, 9(2/3), 83–108.
<http://www.jstor.org/stable/2740724>
- Hanesová, D. (2015). History of CLIL. En S. Pokrivčáková (Ed.), *CLIL in Foreign Language Education: E-textbook for Foreign Language Teachers* (pp. 7–16). Constantine the Philosopher University.
- He, A.W. (2000). The Grammatical and Interactional Organization of Teacher's Directives: Implications for Socialization of Chinese American Children. *Linguistics and Education*, 11(2), 119–40.
- He, P., & Lin, A. M. Y. (2018). Becoming a "Language-aware" Content Teacher: Content and Language Integrated Learning (CLIL) Teacher Professional Development as a Collaborative, Dynamic, and Dialogic Process. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 162 – 188.
<https://doi.org/10.1075/jicb.17009.he>
- Hélot, C. (2012). Linguistic Diversity and Education. En M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 214-231). Routledge.
- Hillyard, S. (2011). First Steps in CLIL: Training the Teachers. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12.
<https://doi.org/10.5294/laclil.2011.4.2.1>
- Holsanova, J. (2014). Reception of Multimodality: Applying Eye-tracking Methodology in Multimodal Research. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 287–298). Routledge.
- Hondris, G., Vlahavas, I., & Demetriadis, S. (2007). Negotiation of Meaning and Digital Textbooks in the CLIL Classroom. En D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals. CLIL in Europe* (pp. 319-330). Peter Lang.
- Hornberger, N. H. (2003). Continua of Biliteracy. En N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings* (pp. 3-34). Multilingual Matters.

- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classrooms: A Biliteracy Lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 261-278. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, D., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding Principles for Dual Language Education*. Center for Applied Linguistics.
- Hughes, S. P., & Madrid, D. (2019). The Effects of CLIL on Content Knowledge in Monolingual Contexts. *The Language Learning Journal*, 48(1), 48-59. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1671483>
- Hüttner, J., & Smit, U. (2014). CLIL: The Bigger Picture. A Response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the Reasons Why... and Why Not. *System*, 44, 160-167. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.03.001>
- Hüttner, J., & Smit, U. (2018). Negotiating Political Positions: Subject-specific Oral Language use in CLIL Classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 287-302. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1386616>
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL Work for Japanese Secondary School Students? Potential for the 'Weak' Version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31-43.
- Ikeda, M., Izumi, S., Watanabe, Y., Pinner, R., & Davis, M. (2021). *Soft CLIL and English Language Teaching: Understanding Japanese Policy, Practice, and Implications (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429032332>
- Imaz, L. (3 de mayo de 2018). *Educación Vasca: el Paraíso de la Concertada*. El Salto. <https://www.elsaltodiario.com/educacion/paraiso-concertada-ikastolas-inclusion-publica-segregacion>
- Instituto Vasco de Evaluación e Innovación Educativa. (2016). *MET 2011-2014. Conclusiones Finales. Resumen. Evaluación del Proceso de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe*. Gobierno Vasco. https://isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=f3ccd6dd-a649-420c-944c-445bec8efac7&groupId=635622

- Instituto Vasco de Evaluación e Innovación Educativa. (2021). *Panorámica del Sistema Educativo Vasco*. Gobierno Vasco. https://isei-ivei.hezkuntza.net/documents/635622/0/Diagn%C3%B3stico+del+sistema+educativo_25_de_junio.pdf/10d8346f-bc09-487c-abf9-997682509687?version=1.1
- Jaatinen, R., & Saarivirta, T. (2014). The Evolution of English Language Teaching during Societal Transition in Finland – A Mutual Relationship or a Distinctive Process? *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 29-44. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n11.3>
- Jäppinen, A. K. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a Foreign Language in Finland. *Language and Education*, 19(2), 147-168. <https://doi.org/10.1080/09500780508668671>
- Järvinen, H.M. (2009). What has Ecology to Do with CLIL? An Ecological Approach in Content and Language Integrated Learning. En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes & Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 164-171). European Commission. University of Jyväskylä.
- Jessner, U., & Cenoz, J. (2019). Teaching English as a Third Language. En X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 155-172). Springer.
- Jewitt, C. (2009a). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Jewitt, C. (2009b). An Introduction to Multimodality. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 14–27). Routledge.
- Jewitt, C. (2014). Different Approaches to Multimodality. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 28–39). Routledge.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge.
- Jiménez Lara, A. (2019). *Alumnado con Discapacidad y Educación Inclusiva en España*. Observatorio Estatal de la Discapacidad.

- Jin, Y. X., & Dewaele, J. M. (2018). The effect of positive orientation and perceived social support on foreign language classroom anxiety. *System*, 74, 149-157.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th edition). Interaction Book Company.
- Jover, G., Fleta, M. T., & González, R. (2016). La Formación Inicial de los Maestros de Educación Primaria en el Contexto de la Enseñanza Bilingüe en Lengua Extranjera. Bordón. *Revista de pedagogía*, 68 (2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.68208>
- Juan, S., & Roussos, A. (2010). El *Focus Group* como Técnica de Investigación Cualitativa. *Documentos de Trabajo* (Universidad de Belgrano), 256, 1-12.
- Junta de Andalucía (2005). ACUERDO de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. BOJA, 65 de 05/04/2005. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2005/65/d/5.html>
- Junta de Andalucía (2016). Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_estrategico.pdf
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte (2021). En Portada. Plan de Fomento del Plurilingüismo. Andalucía Educativa. *Revista Digital de la Junta de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ar/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/plan-de-fomento-del-plurilinguismo-en-andalucia-1>
- Kendon, A. (1972). Some Relationships Between Body Motion and Speech. En A. W. Siegman & B. Pope (Eds.), *Studies in Dyadic Communication* (pp. 177–210). Pergamon Press.
- Kendon, A. (1980). Gesticulation and Speech: Two Aspects of the Process of Utterance. En M. Key (Ed.), *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication* (pp. 207–227). Mouton.

- Kendon, A. (1988). How Gestures can Become Like Words. En F. Poyatos (Ed.), *Crosscultural Perspectives in Nonverbal Communication* (pp. 131–141). Hogrefe.
- Kendon, A. (2002). Some Uses of Head Shake. *Gesture*, 2, 147–183.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Learning Policy Institute.
- Kita, S. (1990). *The Temporal Relationship Between Gesture and Speech: a Study of Japanese-English Bilinguals*. University of Chicago.
- Kontio, J., & Sylvén, L. K. (2015). Language Alternation and Language Norm in Vocational Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The Language Learning Journal* 43(3), 271-285.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1053279>
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Logman.
- Kress G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2014). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom (2nd edition)*. Bloomsbury Academic.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford University Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading Images: The Grammar of Visual Design (3rd edition)*. Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., & Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms. A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. Routledge Falmer.

- Lancaster, N. K. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Program Evaluation. *Theory Into Practice*, 57(3), 250-257. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484034>
- Lapkin, S. (1984). How Well Do Immersion Students Speak and Write French? *Canadian Modern Language Review*, 40(4), 575-85.
- Lasagabaster, D. (1998). Learning English as an L3. *Review of Applied Linguistic*, 121/122, 51-84. <https://doi.org/10.1075/itl.121-122.05las>
- Lasagabaster, D. (2013). The Use of the L1 in CLIL Classes: The Teachers' Perspective. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21. <https://doi.org/10.5294/laclil.2013.6.2.1>
- Lasagabaster, D. (2017). Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain from an International Perspective. *Modern Language Journal*, 101(3). <https://doi.org/10.1111/modl.12414>
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2015). A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors. *Applied Linguistics*, 5(1), 668-712. <https://doi.org/10.1093/applin/amv059>
- Lasagabaster, D., & López Beloqui, R. (2015). The Impact of Type of Approach (CLIL versus EFL) and Methodology (Book-based versus Project Work) on Motivation. *Porta Linguarum*, 23, 41-57. <https://doi.org/10.30827/digibug.53737>
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishers.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more Differences than Similarities. *ELT Journal*, 64 (4), 367 - 375.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 63 (5), 605–628.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science, Language, Learning, and Values*. Ablex Publishing.

- Leone, A. R. (2015). Outlooks in Italy: CLIL as Language Education Policy. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 30 (1), 43-63. <https://repository.upenn.edu/wpel/vol30/iss1/3>
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216-227, <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Uso del Euskera. *Boletín Oficial del País Vasco*, 160, 16 de diciembre de 1982, *Boletín Oficial del Estado*, 100, 26 de abril de 2012, 1-8. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-5539-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre 2013, 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lhommet, M., & Marsella, S. (2015). Expressing Emotion through Posture and Gesture. En R. Calvo, S. D'Mello, J. Gratch & A. Kappas (Eds.), *The Oxford Handbook of Affective Computing* (pp. 273–285). Oxford University Press.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principle and Practice*. Sage Publications.
- Lim, F. V. (2021). *Designing Learning with Embodied Teaching: Perspectives from Multimodality*. Routledge.
- Lim, F. V., O'Halloran, K., & Podlasov, A. (2012). Spatial Pedagogy: Mapping Meanings in the Use of Classroom Space. *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 235–251. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676629>
- Lim, F. V., Towndrow, P. A., & Min Tan, J. (2021). Unpacking the Teachers' Multimodal Pedagogies in the Primary English Language Classroom in Singapore. *RELC Journal*, 1-15.

- Lin A.M.Y. (2017). Code-Switching in the Classroom: Research Paradigms and Approaches. En K. King, Y. J. Lai & S. May (Eds.), *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education, 3rd edition* (pp.487-501). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_34
- Lin, A. M. Y. (2012). Multilingual and Multimodal Resources in L2 English Content Classrooms. En C. Leung & B. Street (Eds.), *'English'—A Changing Medium for Education* (pp. 79-103). Multilingual Matters.
- Lin, A. M. Y. (2015). Conceptualising the Potential Role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Lin, A. M. Y. (2016). *Language Across the Curriculum and CLIL in English-as-an-Additional-language Contexts: Theory and Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1802-2>
- Lin, A. M. Y. (2019). Theories of Trans/languageing and Trans-semiotizing: Implications for Content-based Education Classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515175>
- Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: A proposal to Inform Research and Successful Pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58–73. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000925>
- Llinares, A. (2017). Learning How to Mean in Primary School CLIL Classrooms: Research Insights. En M. P. García Mayo (Ed.), *Learning Foreign Languages in Primary School* (pp. 69-85). <https://doi.org/10.21832/9781783098118-006>
- Llinares, A., & Morton, T. (2010). Historical Explanations as Situated Practice in Content and Language Integrated Learning. *Classroom Discourse*, 1(1), 46-65. <https://doi.org/10.1080/19463011003750681>
- Llinares, A., & Evnitskaya, N. (2021). Classroom Interaction in CLIL Programs: Offering Opportunities or Fostering Inequalities? *TESOL QUARTERLY*, 55(2), 366-397. <https://doi.org/10.1002/tesq.607>

- Llinares, A., & Lyster, R. (2014). The Influence of Context on Patterns of Corrective Feedback and Learner Uptake: A Comparison of CLIL and Immersion Classrooms. *The Language Learning Journal*, 42(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889509>
- Llinares, A., & Pastrana, A. (2013). CLIL Students' Pragmatic Development Across Classroom Activities and Educational Levels. *Journal of Pragmatics*, 59(A), 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.011>
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Long, M. (1996). The role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En W. C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- López-Medina, B. (2017). Aportes del Enfoque AICLE a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En M.C. Ainciburu y C. Fernández Silva (Eds). *La Adquisición de la LENGUA ESPAÑOLA: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, pp. 160-173. Autores de Argentina.
- Lorenzo, F., & Granados, A. (2020). One Generation after the Bilingual Turn: Results from a Large-scale CLIL Teachers' Survey. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada (ELIA)*, 20, 77-111. <https://doi.org/10.12795/elia.2020.i20.04>
- Lorenzo, F., Casal S., & Moore, P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Lorenzo, F., Moore, P., & Casal, S. (2011). On Complexity in Bilingual Research: The Causes, Effects, and Breadth of Content and Language Integrated Learning—a Reply to Bruton (2010). *Applied Linguistics*, 32, 450-455. <https://doi.org/10.1093/applin/amr025>
- Lo, Y., & Lin, A. M. Y. (2019). Teaching, Learning and Scaffolding in CLIL Science Classrooms. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7(2), 151 – 165. <https://doi.org/10.1075/jicb.00006.lo>

- Lo, Y., Lin, A. M. Y., & Liu, Y. (2020). Exploring Content and Language Co-construction in CLIL with Semantic Waves. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1810203>
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: a Counterbalanced Approach*. John Benjamin.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Lyster, R., & Ruiz de Zarobe, Y. (2018). Instructional Practices and Teacher Development in CLIL and Immersion School Settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 273-274. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1383353>
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making, *The Modern Language Journal*, 531-548.
- Macaro, E. (2018). *English Medium Instruction. Content and Language in Policy and Practice*. Oxford University Press.
- Machotka, P. (1965). Body Movement as Communication. *Dialogues: Behavioral Science Research*, 2, 33–65.
- MacSwan, J. (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *Educational Research Journal* 54(1), 167-201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- Madrid Fernández D., Ortega-Martín J.L., & Hughes S.P. (2019). CLIL and Language Education in Spain. En K., Tsuchiya & M., Pérez Murillo (Eds.), *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts* (pp. 11-36). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_2
- Madrid, D., & Corral Robles, S. (2018). La Competencia Escrita de Alumnos de Programas Bilingües y no Bilingües de Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76).
- Madrid, D., & Julius, S. (2017). Quality Factors in Bilingual Education at the University Level. *Porta Linguarum*, 28, 49–66.

- Madrid, D., & Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and Challenges in Attending to Diversity through CLIL. *Theory into Practice*, 57:3, 241-249. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492237>
- Marín-Serrano, B. (2007). Educación Bilingüe y Dificultades de Aprendizaje. *Papeles Salmantinos de Educación*, 9, 183-204.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2008). Language Awareness and CLIL. En J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language* (pp. 233-246). Springer Science Business Media, LLC.
- Marsh, D. (2012). *CLIL/EMILE-the European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. UniCOM.
- Marsh, D. (Ed.) (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Continuing Education Centre, Jyväskylä. UniCOM.
- Marsh, D., & Langé, G. (Eds.) (2000). *Using Languages to Learn and Learning to use Languages*. UniCOM, University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols-Martín, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teachers Education*. Consejo Europeo.
- Martín Gutiérrez, F. (2010). A Vueltas con la Globalización del Inglés: Expectativas y Paradojas. *Historia y Comunicación Social*, 15, 27-45.
- Martínez Adrián, M. (2011). An Overview of Content and Language Integrated Learning: Origins, Features and Research Outcomes. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 11, 93-101. ISSN: 1136/081X.
- Martínez Adrián, M. (2018). ¿Los Juntamos? A Study of L1 Use in Interactional Strategies in CLIL vs. NON-CLIL Primary School Learners. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(1), 1-27. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0120>

- Martínez Agudo, J. (2019). Which Instructional Programme (EFL or CLIL) Results in Better Oral Communicative Competence? Updated Empirical Evidence from a Monolingual Context. *Linguistics and Education*, 51, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.04.008>.
- Martínez Agudo, J. (2020). To What Extent Does Parental Educational Background Affect CLIL Learners' Content Subject Learning? Evidence from Research in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1715916>
- Martínez de Luna, I. (2013). *El euskera en la CAPV: competencia, uso y opinión*. Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/ikerketa_soziolinguistikoak/eu_def/adjuntos/EI%20euskera%20en%20la%20CAPV.pdf
- Martínez, R., Hikina, M., & Durán, L. (2014). Unpacking Ideologies of Linguistic Purism: How Dual Language Teachers Make Sense of Everyday Translanguaging. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 26-42. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.977712>
- Matteoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). *To CLIL or not to CLIL? The Case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos*. Aristotle University of Thessaloniki. 3rd Model Experimental School of Evosmos. <https://doi.org/10.26262/istal.v20i3.5837>
- Matthiessen, C. I. M. (2010). Multisemiosis and Context-based Register Typology: Registeral Variation in the Complementarity of Semiotic Systems. En E. Ventola & J. Moya (Eds.), *The World Told and The World Shown: Multisemiotic Issues* (pp. 11–38). Palgrave Macmillan.
- Maycas, J. (11 de marzo de 2021). *La Hegemonía Educativa del Euskera*. El Salto. <https://www.elsaltodiario.com/euskera/la-hegemonia-educativa-del-euskera>
- Maynard, S. (1987). Interactional Functions of a Nonverbal Sign: Head Movement in Japanese Dyadic Casual Conversation. *Journal of Pragmatics*, 11, 589–606. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90181-0](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90181-0)
- McClave. (2000). Linguistic Functions of Head Movements in the Context of Speech. *Journal of Pragmatics*, 101, 72–87.

- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226514642.001.0001>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.
- Meiriño Guede, V. M. (2014). El Bilingüismo Español-inglés y la Nueva Política Educativa en España [Tesis Doctoral, The City University of New York]. Graduate Center, City University of New York.
- Méndez-García, M. del C., & Pavón, V. (2012). Investigating the Coexistence of the Mother Tongue and the Foreign Language Through Teacher Collaboration in CLIL Contexts: Perceptions and Practice of the Teachers Involved in the Plurilingual Programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(5), 573-592.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Meyer, O., & Coyle, D. (2017). Pluriliteracies Teaching for Learning: Conceptualizing Progression for Deeper Learning in Literacies Development. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 199-222.
<https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0006>
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck K., & Ting, T. (2015a). A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
- Meyer, O., Halbach, A., & Coyle, D. (2015b). *A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning. Putting a Pluriliteracies Approach into Practice*. Consejo de Europa.
- Mondada, L. (2016). Challenges of Multimodality: Language and the Body in Social Interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366.
https://doi.org/10.1111/josl.1_12177

- Moore, P. (2013). An Emergent Perspective on the Use of the First Language in the English-as-a-Foreign-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 97(1), 239-253. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.01429.x>
- Moore, P., & Nikula, T. (2016). Translanguaging in CLIL Classrooms. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. 211-234). Multilingual Matters.
- Morell, T. (2018). Multimodal Competence and Interactive Lecturing. *System*, 77, 70–79. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.12.006>
- Morell, T., Norte Fernández-Pacheco, N., & Beltrán-Palanques, V. (2020). How do Trained English-medium Instruction (EMI) Lecturers Combine Multimodal Ensembles to Engage their Students? En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas Aportaciones desde la Investigación e Innovación Educativas* (pp. 308-321). Octaedro.
- Mori, J. (2002). Task Design, Plan, and Development of Talk-in-interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom. *Applied Linguistics*, 23, 323–47. <https://doi.org/10.1093/applin/23.3.323>
- Mortiboys, A. (2012). *Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals*. Routledge.
- Morton, T. (2020). Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 7-17. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.33>
- Moskowitz, S., & Dewaele, J. M. (2021). Is Teacher Happiness Contagious? A Study of the Link Between Perceptions of Language Teacher Happiness and Student Attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1707205>
- Muñoz, C. (2007). CLIL: Some Thoughts on its Psycholinguistic Principles. En F. Lorenzo, S. Casal, V. de Aba & P. Moore (Eds.), *Models and Practice in CLIL. Monográfico de la Revista Española de Lingüística Aplicada (Resla)*, 17-26.
- Muñoz, C., & Navés, T. (2007). CLIL in Spain. En A. Maljers, D. Marsh & D. Wolff, *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the*

- European Spotlight. *European Centre for Modern Languages* (pp.160 – 165). The Hague. European Platform for Dutch Education.
- Navés, T. (2009). *Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes*. Multilingual Matters.
- Nieto, D. (2020). La Educación Bilingüe en los Estados Unidos: Programas, Perspectivas, Retos y Lecciones. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 130-145. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26753>
- Nieto, E. (2016a). The Impact of CLIL on the Acquisition of Language Competences and Skills in L2 in Primary Education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/239611>
- Nieto, E. (2016b). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25, 21–34.
- Nieto, E. (2018a). Acquisition of Reading Comprehension in L1 in Bilingual Programmes of Primary Education. A Comparative Study. *OCNOS*. 17(1), 43–54.
- Nieto, E. (2018b). Exploring CLIL Contribution Towards the Acquisition of Cross-Curricular Competences: a Comparative Study on Digital Competence Development in CLIL. *Revista de Lingüística y Lengua Aplicadas*, 13, 75–85.
- Nikula, T. (2017). CLIL: A European Approach to Bilingual Education. En N. Van Deusen-Scholl & S. May (Eds.), *Second and Foreign Language Education* (pp. 111-124). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02246-8>
- Nikula, T., & Moore, P. (2016). Exploring Translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249, <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (Eds.) (2016). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Multilingual Matters.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., & Llinares, A. (2013). CLIL Classroom Discourse. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70-100. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.04nik>

- Norris, S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. Routledge.
- Norris, S. (2008). Some Thoughts on Personal Identity Construction: A Multimodal Perspective. En V. Bhatia, J. Flowerdew & H.J. Roney (Eds.), *Advances in Discourse Studies* (pp. 132-149). Routledge.
- Norris, S. (2009). Modal Density and Modal Configurations: Multimodal Actions. En C. Jewitt (Ed.), *Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 86–99). Routledge.
- Norris, S. (2011). *Identity in (Inter)action. Introducing Multimodal Interaction Analysis*. De Gruyter Mouton.
- Norris, S. (2013a). What is a Mode? Smell, Olfactory Perception, and the Notion of Mode in Multimodal Mediated Theory. *Multimodal Communication*, 2(2), 155–169.
- Norris, S. (2013b). Multimodal (Inter)action Analysis: An Integrative Methodology. En C. Muller, E. Fricke, A. Cienki & D. McNeill (Eds.), *Body – Language – Communication* (pp. 275-286). Mouton.
- Norris, S. (2014). Modal Density and Modal Configurations. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis (2nd edition)*, pp. 86–99). Routledge.
- Norris, S. (2015a). *Multimodality. Critical Concepts in Linguistics*. Routledge.
- Norris, S. (2015b). Multimodal Interaction - Language and Modal Configurations. En N.-M. Klug & H. Stöckl (Eds.), *Handbuch Sprache im Multimodalen Kontext* (pp. 121–142). De Gruyter Mouton.
- Norris, S. (2017). Scales of Action: An Example of Driving and Car Talk in Germany and North America. *Text and Talk*, 37(1), 117–139.
- Norris, S. (2019). *Systematically Working with Multimodal Data. Research Methods in Multimodal Discourse Analysis*. Wiley.
- Norris, S. (2020). *Multimodal Theory and Methodology. For the Analysis of (Inter)action and Identity*. Routledge.

- Norris, S., & Jones, R. H. (2005). Introducing Mediated Action. En S. Norris & R. H. Jones (Eds.), *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis* (pp. 15–19). Routledge.
- Norris, S., & Makboon, B. (2015). Objects, Frozen Actions, and Identity: A Multimodal (Inter)action Analysis. *Multimodal Communication*, 4(1), 43–59. <https://doi.org/doi.org/10.1515/mc-2015-0007>
- Norris, S., & Pirini, J. (2017). Communicating Knowledge, Getting Attention, and Negotiating Disagreement Via Videoconferencing Technology: A Multimodal Analysis. *Journal of Organizational Knowledge Communication*, 3(1), 23–48.
- NPLD. (s.f.). *NPLD.eu our languages in Europe*. About NPLD. <https://www.npld.eu/about-us/about-npld/>
- O'Halloran, K. L. (1999). Towards a Systemic Functional Analysis of Multisemiotic Mathematics Texts. *Social Semiotics*, 9(3), 317-354. <https://doi.org/10.1515/semi.1999.124.1-2.1>
- O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal Discourse Analysis. En K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *Companion to Discourse* (pp. 120–137). Continuum.
- O'Halloran, K. L. (Ed.). (2006). *Multimodal Discourse Analysis: Systemic-Functional Perspectives*. Bloomsbury Publishing.
- Orden de 1 de abril 1996, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regulan los centros experimentales de enseñanza plurilingüe y se convoca a los centros públicos que deseen ser autorizados y calificados como tales. *Boletín Oficial del País Vasco*, 71, 1865. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/1996/04/9601865a.pdf>
- Ortega Martín, J. L., Hughes, S., & Madrid, D. (Eds.) (2018). *Influencia de la Política Educativa en la Enseñanza Bilingüe*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- O'Toole, M. (2011). *The Language of Displayed Art* (2nd ed.). Routledge.

- Otwinowska, A., & Foryś, M. (2017). They Learn the CLIL Way, but do They Like it? Affectivity and Cognition in Upper-primary CLIL Classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 457-480, <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051944>
- Palmer, D. K., Martínez, R. A., Mateus S. G., & Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 98(3), 757-752. <https://doi.org/10.1111/modl.12121>
- Paschalidou, G. (2018). CLIL in Europe and Greece: Common Practices and Effectiveness, Limitations and Suggestions. En R. Tsokalidou & M. Kekiá (Eds.), *Proceedings of the 4th International Conference "Crossroads of Languages and Cultures"* (pp. 355-371). School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki.
- Pastrana, A. (2019). Co-construction of Knowledge in Primary CLIL Group Work Activities. En K. Tsuchiya & M. Pérez Murillo (Eds.), *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts* (pp.205-236). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_9
- Paulsrud, B., Rosén, J., Strazer, B., & Wedin, Å. (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Multilingual Matters.
- Paulsrud, B., Tian, Z., & Toth, J. (Eds.). (2021). *English-Medium Instruction and Translanguaging*. Multilingual Matters.
- Pavón Vázquez, V. (2018a). La Controversia de la Educación Bilingüe en España. *Revista Tribuna Norteamericana*, 26, 20-27.
- Pavón Vázquez, V. (2018b). Learning Outcomes in CLIL Programmes: a Comparison of Results between Urban and Rural Environments. *Porta Linguarum*, 29, 9-28. ISSN: 1697-7467
- Pavón Vázquez, V. (2018c). Innovations and Challenges in CLIL Research: Exploring the Development of Subject-Specific Literacies. *Theory Into Practice*, 57(3), 204-211. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484035>

- Pennycook, A. (1985). Actions Speak Louder than Words: Paralanguage, Communication, and Education. *Tesol Quarterly*, 19(2), 259-282. <https://doi.org/10.2307/3586829>
- Pennycook, A. (2017). Translanguaging and Semiotic Assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810>
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL Research in Europe: Past, Present, and Future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL Craze to the CLIL Conundrum: Addressing the Current CLIL Controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), 9-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>
- Pérez Cañado, M. L. (2018a). CLIL and Pedagogical Innovation: Fact or Fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 369-390. <https://doi.org/10.1111/ijal.12208>
- Pérez Cañado, M. L. (2018b). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory into Practice*, 57(3), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- Pérez Cañado, M. L. (2018c). The Effects of CLIL on L1 and Content Learning: Updated Empirical Evidence from Monolingual Contexts. *Learning and Instruction*, 57, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.002>
- Pérez Cañado, M. L. (2020a). The what's, why's, who's, and how's of Andalusian Plurilingual Education. En M. J. Raya, T., Lamb & B., Manzano Vázquez (Eds.), *Insights into Language Education Policies* (pp. 39-64). Peter Lang.
- Pérez Cañado, M. L. (2020b). Common CLIL (Mis)conceptions: Setting the Record Straight. En M. T. Calderón-Quindós, N. Barranco-Izquierdo & T. Eisenrich (Eds.), *The Manifold Nature of Bilingual Education* (pp. 1-30). Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez Cañado, M. L. (2020c). What's Hot and What's Not on the Current CLIL Research Agenda: Weeding Out the Nonissues from the Real Issues. A

- Response to Bruton (2019). *Applied Linguistics Review*, <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0033>
- Pérez Cañado, M. L. (2021). Content and Language Integrated Learning in Monolingual Settings New Insights from the Spanish Context: New Insights from the Spanish Context. Springer, Cham. ISBN: 978-3-030-68328-3. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-68329-0>
- Pérez Cañado, M. L. (2011). The Effects of CLIL within the APPP: Lessons Learned and Ways Forward. En R. Crespo & M. G. de Sola (Eds.), *Studies in Honour of Ángeles Linde López* (pp. 389–406). Universidad de Granada.
- Pérez Costa, S., & Pavón Vázquez, V. (2019). Un Estudio Comparativo de las Estrategias Discursivas inglés-español Utilizadas en la Impartición de Contenido en un Contexto AICLE. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 43-53. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.10>
- Pérez Rodríguez, V. (2020). Code-switching frente a Translanguaging. En M^a Elena Gómez Parra & Cristina A. Huertas Abril (Eds.), *Educación Bilingüe: Perspectivas desde el Sistema Educativo Español* (pp. 191-202). Junta de Andalucía.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. W. W. Norton & Co. Inc. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(196604\)3:2<189::AID-PITS2310030223>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196604)3:2<189::AID-PITS2310030223>3.0.CO;2-W)
- Pirini, J. (2015). *Research into Tutoring: Exploring Agency and Intersubjectivity* [Tesis de doctorado no publicada]. AUT University.
- Pittenger, R. E., & Smith, H. L. Jr. (1957). A Basis for Some Contributions of Linguistics to Psychiatry. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 20(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/00332747.1957.11023076>
- Pladevall Ballester, E., & Vraciu, A. (2017). Exploring Early EFL: L1 Use in Oral Narratives by CLIL and non-CLIL Primary School Learners. En M. P. García Mayo (Ed.), *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights. Multilingual Matters* (pp. 124-148). <https://doi.org/10.21832/9781783098118-009>

- Plataforma Europea (2012). *Standard for Bilingual Education*. European Platform.
- Poyatos, F. (1993). *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*. John Benjamins Publishing.
- Poyatos, F. (1994). *La Comunicación No Verbal. Paralenguaje, Kinésica e Interacción*. Istmo.
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal Communication across Disciplines. Volume II. Paralanguage, Kinesics, Silence, Personal and Environmental Interaction*. John Benjamins.
- Qashoa, S. (2013). Effects of Teacher Question Types and Syntactic Structures on EFL Classroom Interaction. *The International Journal of Social Sciences*, 7(1), 52-62.
- Querol-Julián, M. (2021a). The Multimodal Genre of Synchronous Videoconferencing Lectures: An Eclectic Framework to Analyse Interaction. En K. Ling, I.N. Mwinlaaru & D. Tay (Eds.). *Aspects of Specialized Genres: Research and Applications* (pp. 198-215). Routledge
- Querol-Julián, M. (2021b). How Does Digital Context Influence Interaction in Large Live Online Lectures? The Case of English-medium Instruction. *European Journal of English Studies*, 25(3), 299-317. <https://doi.org/10.1080/13825577.2021.1988265>.
- Querol-Julián, M., & Arteaga-Martínez, B. (2019). Silence and Engagement in the Multimodal Genre of Synchronous Videoconferencing Lectures: the Case of Didactics in Mathematics. C. Sancho Guinda (Ed.). *Engagement in Professional Genres: Deference and Disclosure* (pp. 297-319). John Benjamins.
- Rascón Moreno, D. J., & Bretones Callejas, C. M. (2018). Socioeconomic Status and its Impact on Language and Content Attainment in CLIL Contexts. *Porta Linguarum*, 115-135. <https://doi.org/10.30827/digibug.54025Red> para Promover la Diversidad Lingüística. (2015). *Hoja de Ruta para la Diversidad Lingüística en Europa. Un Nuevo Enfoque sobre las Lenguas para la Estrategia Europa 2020*. NPLD. <https://www.npld.eu/wp-content/uploads/2018/11/Roadmap-in-Spanish.pdf>

- Riazi, A., & Candlin, C. (2014). Mixed-methods Research in Language Teaching and Learning: Opportunities, Issues and Challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135-173. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000505>
- Riesco-Bernier, S. (2012). Same but Different: The Pragmatic Potential of Native vs. Non-native Teachers' Intonation in the EFL Classroom. En J. Romero Trillo (Ed.). *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching* (pp. 171-197). Springer.
- Roach, P., Stibbard, R., Osborne, J., Arnfield, S., & Setter, J. (1998). Transcription of Prosodic and Paralinguistic Features of Emotional Speech. *Journal of the International Phonetic Association*, 28, 83–94.
- Rodríguez-Sabiote, C., Madrid, D., Ortega-Martín, J. L., & Hughes, S. P. (2018). Resultados y Conclusiones sobre la Calidad de los Programas AICLE en España. En J. L. Ortega-Martín, S. Hughes & D. Madrid. (Eds.), *Influencia de la Política Educativa en la Enseñanza Bilingüe* (pp. 141-159). Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).
- Roehlkepartain, E., Pekel, K., Syvertsen, A., Sethi, J., Sullivan, T., & Scales, P. (2017). Relationships First: Creating Connections that Help Young People Thrive. *Search Institute*, 1-20. <https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2017/12/2017-Relationships-First-final.pdf>
- Roiha, A. (2019). Investigating Former Pupils' Experiences and Perceptions of CLIL in Finland: a Retrospective Analysis. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 92-103. <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2019.1586514>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement, *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written Production and CLIL: An Empirical Study. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 191-210). Serie AALS. John Benjamins.

- Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL Implementation: From Policy-makers to Individual Initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231-243. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777383>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2015a). Plurilingual education in the Basque Country. En P. Mehisto & F. Genesee (Eds.), *Bilingual Education: Forces, Mechanisms and Counterweights* (pp. 97-108). Cambridge University Press.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2015b). Implementing CLIL in Education: The Effects of Content-based Instruction. En M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera, *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments* (pp. 51-68). Springer International Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Cenoz, J. (2015). Way Forward in the Twenty-first Century in Content-based Instruction: Moving towards Integration. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000927>
- Ruiz de Zarobe, Y., & Lyster, R. (2018). Content and language Integration in Higher Education: Instructional Practices and Teacher Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 523-526. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491950>
- Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J., & Gallardo del Puerto, F. (2010). *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Peter Lang CH. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0171-3>
- Ruiz-Madrid, M. N. (2021). A Multimodal Discourse Approach to Research Pitches. *Journal of English for Academic Purposes*, 52, 101003. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101003>
- Ruiz-Madrid, M. N., & Valeiras-Jurado, J. (2020). Developing Multimodal Communicative Competence in Emerging Academic and Professional Genres. *International Journal of English Studies*, 20(1), 27-50. <https://doi.org/10.6018/ijes.401481>
- Rutgers, D., de Graaff, R., Van Beuningen, C., & Fisher, L. (2020). *The Knowledge Base of CLIL Teaching in Multilingual Primary Education Settings*. British Council. ISBN 978-0-86355-980-8

- Ryan, T. G., & Sinay, E. (2020). A Canadian Perspective: French Language Learning. *International Journal of Educational Reform*, 29(4), 311-333. <https://doi.org/10.1177/1056787920913245>
- Salaberri Ramiro, M. S. (2002). The Significance of Certain Prosodic Features in the Discourse of the Teacher in EFL Classrooms. *Cauce*, (25), 475-490.
- Salaberri Ramiro, M. S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 140-161). Cambridge Scholars Publishing.
- Sampera, J. A. (1994). The Catalan Immersion Programme: Assessment and Recent Results. En C. Laurén (Ed.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland* (pp. 13-26). Vaasa University.
- Santamaría-Urbieta, A., & Querol-Julián, M. (2020). *Training Teachers on Interactional Competence in an Online Environment: A Methodology* [Comunicación]. Proceedings of the 12th International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 2739-2744). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0829>
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, Texmex and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning through the Vernacular. *TESOL Quarterly*, 47(1), 63-88. <https://doi.org/10.1002/tesq.53>
- Schefflen, A. E. (1964). The Significance of Posture in Communication Systems. *Psychiatry*, 27, 316-331.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge University Press.
- Schötz, S. (2002). Linguistic & Paralinguistic Phonetic Variation in Speaker Recognition & Text-to-speech Synthesis. *GSLT: Speech Technology 1*. https://www.speech.kth.se/~rolf/gslt_papers/SusanneSchotz.pdf
- Schwartz, M., & Asli, A. (2014). Bilingual Teachers' Language Strategies: The Case of an Arabic-Hebrew Kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22-32. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2013.10.013>
- Scollon, R. (1998). *Mediated Discourse as Social Interaction*. Longman.

- Scollon, R. (2001a). Action and Text: Towards an Integrated Understanding of the Place of Text in Social (Inter)action. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods in Critical Discourse Analysis* (pp. 139–83). Sage.
- Scollon, R. (2001b). *Mediated Discourse: the Nexus of Practice*. Longman.
- Scollon, R., & Scollon, S. (2003). *Discourse in Place: Language in the Material World*. Routledge.
- Searle, J. (1980). *Actos de Habla*. Cátedra.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla: Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Cátedra. (Trabajo original publicado en 1969).
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*, 21, 328-341. <https://doi.org/10.2167/le635.0>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602. <https://doi.org/10.2167/beb461.0>
- Sethi, J., & C. Scales, P. C. (2020). Developmental Relationships and Educational Success: How Teachers, Parents and Friends Affect Educational Outcomes and What Students Say Matters Most, *Contemporary Educational Psychology*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904>
- Shepherd, E., & Ainsworth, V. (2017). *English Impact. An Evaluation of English Language Capability*. British Council.
- Sierra, J. (1991). La Inmersión y la Enseñanza Bilingüe en el País Vasco. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 47-55.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press.
- Siry, C., & Gorges, A. (2020). Young Students' Diverse Resources for Meaning Making in Science: Learning from Multilingual Contexts. *International*

Journal of Science Education, 42(14), 2364-2386.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1625495>

- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating Content and Language in Higher Education: An Introduction to English-medium Policies, Conceptual Issues and Research Practices across Europe. En U. Smit & E. Dafouz (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education* (pp. 1-12). Aila Review, 25. John Benjamins.
- Somers, T., & Surmont, J. (2011). CLIL and Immersion: How Clear-cut are They? *ELT Journal*, 66 (1), 113-116. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr079>
- Stohler, U. (2006). The Acquisition of Knowledge in Bilingual Learning: an Empirical Study on the Role of Language in Content Learning. *Vienna English Working Papers (Views)*, 15(3), 41-46.
- Street, B. V., Pahl, K., & Rowsell, J. (2014). Multimodality and New literacy Studies. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 227-237). Routledge.
- Suárez Verdaguer, G. (2016). The CLIL Unit as an Emotional Educational Approach. An Intervention Proposal for Science Subject (Primary 4). [Trabajo Fin de Máster]. UNIR, Madrid.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible input and Comprehensible output in its Development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Swain, M. (2000). French Immersion Research in Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212. <https://doi.org/10.1017/S0267190500200123>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L1/L2 Debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101 – 129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- Swanwick, R. (2016). Scaffolding Learning through Classroom Talk: The Role of Translanguaging. En M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford*

- Handbook of Deaf Studies: Language and Language Development* (pp. 420-430). Oxford University Press.
- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A Metaperspective on CLIL across Contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387>
- Sylvén, L. K. (2017). Motivation, Second Language Learning and CLIL. En A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (pp. 51-65). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.47.04sylv>
- Sylvén, L. K., & Thompson, A. S. (2015). Language Learning Motivation and CLIL: Is there a Connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 28-50. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.1.02sylv>
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*. Ablex.
- Tannen, D. (2007). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse (1st edition, 1989)*. Cambridge University Press.
- Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). The Formation of Interpersonal and Learning Relationships in the Transition from Primary to Secondary School: Students, Teachers and School Context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.003>
- Trager, G. L. (1958). Paralanguage: a First Approximation. *Studies in Linguistics*, 13, 1–12.
- Unsworth, L. (Ed.). (2011). *Multimodal Semiotics: Functional Analysis in Contexts of Education*. Continuum.
- Urbina Fonturbel, R. (2021, 19 enero). Los Actos de Habla y las Funciones Comunicativas en la Enseñanza de ELE. *Pragmática UBU. La Asignatura de Pragmática de la Universidad de Burgos*. <https://urbinavolant.com/pragmaubu/2021/01/19/los-actos-de-habla-y-las-funciones-comunicativas-en-la-ensenanza-de-ele-2/>
- Urraca, A. S. (2012). Trastornos del Lenguaje y Bilingüismo. En A. Albach (Ed.), *Retos de la Educación Bilingüe* (pp.38-75). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- Uruñuela, P. M. (2019). *La Gestión del Aula: Todo lo que me Hubiera Gustado Saber Cuando Empecé a Dar Clase*. Narcea.
- Uruñuela, P. M. (2020). *El Plan de Convivencia del Centro Educativo. Pautas para su Elaboración*. Narcea.
- Valverde Caravaca, R. (2019). Effective Questioning in CLIL Classrooms: Empowering Thinking. *ELT Journal*, 73(4), 367–376. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz030>
- Van de Craen, P., Ceuleers, E., & Mondt, K. (2007b). Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment. En D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe* (pp. 185-200). Peter Lang.
- Van de Craen, P., Ceulleers, E., Lochtman K., Allain, L., & Mondt, K. (2007a). An Interdisciplinary Research Approach to CLIL Learning in Primary Schools in Brussels. En C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 253-274). Peter Lang.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007c). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Vienna English Working Papers (Views)*, 16(3), 70-78.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Ceuleers, E., & Migom, E. (2010). EMILE a Douze Ans: Douze Ans D'enseignement de Type Immersif en Belgique: Résultats et Perspectives. *Synergies-Monde*, 7, 127-140.
- van Kampen, E., Admiraal, W., & Berry, A. (2018). Content and Language Integrated Learning in the Netherlands: Teachers' Self-reported Pedagogical Practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 222-236. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1154004>
- van Kampen, E., Meirink, J., Admiraal, W., & Berry, A. (2020). Do we all share the same goals for Content and Language Integrated Learning (CLIL)? Specialist and Practitioner Perceptions of 'ideal' CLIL Pedagogies in the Netherlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 855-871. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1411332>
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. Macmillan.

- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- van Leeuwen, T. (2015). Multimodality in Education: Some Directions and Some Questions. *TESOL Quarterly*, 49(3), 582-589.
- Virdia, S. (2020). The (Heterogeneous) Effect of CLIL on Content-subject and Cognitive Acquisition in Primary Education: Evidence from a Counterfactual Analysis in Italy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1835805>
- Vollmer, H. J. (2007). Language Across the Curriculum: A Way Towards Plurilingualism. En W. Martyniuk (Ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education* (pp. 177–192). Universität Osnabrück.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Blackwell.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Routledge.
- Wei, L. (2006). Complementary Schools, Past, Present and Future. *Language and Education*, 20(1), 76-83. <https://doi.org/10.1080/09500780608668711>
- Wei, Li (2011). Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Wei, Li (2018b). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wei, Li (2020). Multilingual English Users' Linguistic Innovation. *World Englishes*, 39(1), 236-248. <https://doi.org/10.1111/weng.12457>
- Wei, Li (9 de mayo de 2018a). Translanguaging and Code-Switching: what's the difference? *OUPblog*. *Oxford University Press's Academic Insights for the Thinking World*. <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>

- Wei, Li, & Lin, A. M. Y. (2019). Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries, *Classroom Discourse*, 10(3-4), 209-215. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1635032>
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*. De Gruyter.
- Wertsch, J. V, Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A Sociocultural Approach to Agency. En E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 336–356). Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.
- Wiley, T. G., & García, O. (2016). Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 48-63. <https://doi.org/10.1111/modl.12303>
- Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education] (Unpublished PhD thesis). University of Wales.
- Williams, C. (1996). Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation. En C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Eds.), *The Language Policy: Taking Stock* (pp. 39-78). CAI.
- Williams, M. (2020). Fifth Graders' Use of Gesture and Models when Translanguaging during a Content and Language Integrated Science Class in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1747-7522. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1754752>
- Williams, M., & Tang, K. S. (2020). The Implications of the Non-linguistic Modes of Meaning for Language Learners in Science: a Review. *International Journal of Science Education*, 42(7), 1041-1067. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1748249>
- Wilmes, S. E. D. & Siry, C. (2021). Multimodal Interaction Analysis: a Powerful Tool for Examining Plurilingual Students' Engagement in Science Practices.

Research in Science Education, 51, 71–91. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09977-z>

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>.

Xi, J., & Lantolf, J. P. (2021). Scaffolding and the Zone of Proximal Development: A Problematic Relationship. *Journal of Theory of Social Behaviour*, 51, 25-48. <https://doi.org/10.1111/jtsb.1226048>

Zydati, W. (2007). Deutsch-Englische Zge in Berlin (DEZIBEL). *Eine Evaluation des Bilingualen Sachfachunterrichts in Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Peter Lang.

Zydati, W. (2012). Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 17–28.

Anexos

Anexo I. Sesiones sobre el Sistema Solar implementadas.

Sesión 1			
Actividad	Vocabulario	Material	Comentarios
Rutinas diarias (fecha, tiempo atmosférico, estación del año...).	Días, meses, números, primavera, verano, otoño, invierno...	PDI, cuadernos de los alumnos.	Trabajo en gran grupo e individual.
Introducción del docente al tema.	Sistema Solar.		Muy brevemente.
Conocimientos previos de los alumnos, actividad de calentamiento previa: <i>Kahoot</i> .	Nombres de los planetas, el sol, la galaxia, números ordinales, asteroides, meteoritos, superlativos... Preguntas Wh-.	Juego en línea en la página Web <i>Kahoot</i> , ordenador del docente, PDI y <i>chromebooks</i> de los alumnos.	Gran grupo, en parejas. Gestionar problemas de conectividad. Entusiasmo y excitación de los alumnos.
Actividades online del blog.	Nombres de los planetas, el sol, la galaxia, números ordinales, asteroides, meteoritos, superlativos...	PDI y <i>chromebooks</i> de los alumnos.	Gran grupo, en parejas. Poco tiempo: actividad que les costó tiempo acabar.

Sesión 2			
Actividad	Vocabulario	Material	Comentarios
Rutinas diarias (fecha, tiempo atmosférico, estación del año...).	Días, meses, números, primavera, verano, otoño, invierno...	PDI, cuadernos de los alumnos.	Trabajo en gran grupo e individual.
El docente hace que sus alumnos recuerden y comenten información sobre el <i>Kahoot</i> realizado en la sesión anterior.	Sistema Solar.	Juego de preguntas en línea con la PDI.	En gran grupo. Recuerdan la mayoría de las respuestas.
Visualización del video de introducción al universo. The Observable Universe (accurately scaled zoom out from Earth).	Ninguno.	PDI y <i>You Tube</i> .	Este video ilustra el tamaño en escala de nuestro universo desde los quarks hasta la totalidad del universo observable. Cada círculo usado en el video representa un factor de escala de 10; lo que significa que cada círculo más grande se reduce 10 veces más que su predecesor.
Actividades online del blog.	Nombres de los planetas, el sol, la galaxia, números ordinales, asteroides, meteoritos, superlativos...	PDI y <i>chromebooks</i> de los alumnos.	Poco tiempo: actividad que les costó tiempo acabar.

Sesión 3			
Actividad	Vocabulario	Material	Comentarios
Rutinas diarias (fecha, tiempo atmosférico, estación del año...).	Días, meses, números, primavera, verano, otoño, invierno...	PDI, cuadernos de los alumnos.	Trabajo en gran grupo e individual.
Actividad en la PDI sobre los nombres de los planetas y su orden de localización con respecto al sol.	Sistema Solar.	Hojas informativas (planetas, etc.). Software Notebook para PDI.	Trabajo en gran grupo.
Canción: The Solar System.	Nombres de los planetas, el sol, la galaxia, números ordinales, asteroides, meteoritos, superlativos... Preguntas Wh-.	Fichas con información (letra de la canción, ficha para rellenar espacios, etc.). CD.	En gran grupo. Individualmente. Expresión oral/comprensión escrita.
Sopa de letras y crucigrama.	Nombres de los planetas, el sol, la galaxia, números ordinales, asteroides, meteoritos, superlativos...	Fichas con sopas de letras y crucigramas.	En gran grupo.

Sesión 4			
Actividad	Vocabulario	Material	Comentarios
Rutinas diarias (fecha, tiempo atmosférico, estación del año...).	Días, meses, números, primavera, verano, otoño, invierno...	PDI, cuadernos de los alumnos.	Trabajo en gran grupo e individual.
Clasificación de los planetas: • Grande/pequeño. • Interior/exterior. • Rocosos/gaseoso/gélido. Power Point, actividades PDI (o empleo de recortables).	Nombres de los planetas, el sol, la galaxia, números ordinales, asteroides, meteoritos, superlativos... Interior/exterior. Planetas gigantes gaseosos/rocosos. Grande (<i>big/large</i>)/pequeño/gaseoso.	Presentaciones Power Point. Software Notebook para PDI. Recortables.	En gran grupo. Expresión oral.
Canción: The Solar System.	Nombres de los planetas, el sol, la galaxia, números ordinales, etc.	Fichas con información (letra de la canción, ficha para rellenar espacios, etc.). CD.	En gran grupo. Individualmente. Expresión oral/comprensión escrita.
Fichas para trabajar la comparación entre planetas: • Comparando planetas (superlativos). • Crucigrama sobre el Sistema Solar (comparativos y superlativos).	Comparativos y superlativos: el más cercano, el más lejano, el más caluroso, el más frío, etc.	Presentación Power Point. Fichas con sopas de letras y crucigramas.	Gran grupo/grupos pequeños. Expresión oral. Expresión escrita.

Sesión 5			
Actividad	Vocabulario	Material	Comentarios
Rutinas diarias (fecha, tiempo atmosférico, estación del año...).	Días, meses, números, primavera, verano, otoño, invierno...	PDI, cuadernos de los alumnos.	Trabajo en gran grupo e individual.
Terminar y corregir actividades anteriores: crucigrama sobre el Sistema Solar (comparativos y superlativos).		Fichas.	
Rotación y traslación: Introducción: vídeo del blog.	Nombres de los planetas, el sol, la galaxia, traslación, rotación, girar sobre sí mismo (<i>revolve</i>), rotar, órbita, luna, eje, girar (<i>spin</i>).	Vídeo del blog. PDI.	Trabajo en gran grupo.
Pequeña introducción sobre los asteroides y el cinturón de Kuiper.	Asteroide, cinturón de Kuiper, Diagrama de Venn, ambos.	Fotografía del cinturón de asteroides en el Sistema Solar. Fichas y hojas de respuestas.	Trabajo en gran grupo e individual.

Sesión 6			
Actividad	Vocabulario	Material	Comentarios
Rutinas diarias (fecha, tiempo atmosférico, estación del año...).	Días, meses, números, primavera, verano, otoño, invierno...	PDI, cuadernos de los alumnos.	Trabajo en gran grupo e individual.
Finalizar y corregir actividades anteriores: diagramas de Venn. Preguntas sobre la sesión anterior.	Nombres de los planetas, el sol, la galaxia, traslación, rotación, girar sobre sí mismo (<i>revolve</i>), rotar, órbita, luna, eje, girar (<i>spin</i>).	Fichas. PDI.	Trabajo en gran grupo.
Vídeo sobre el motivo de que haya diferentes estaciones en ambos hemisferios.	Todos los anteriores y hemisferio norte, hemisferio sur, inclinado.	Vídeo de Kids Earth sobre traslación y rotación.	Trabajo en gran grupo.
Unir los cuerpos celestes con sus definiciones.	Todos los anteriores.	Actividad en la PDI y fichas.	Trabajo en gran grupo e individual.
Diagrama de Venn sobre la Tierra y Venus.	Diagrama de Venn, ambos.	Fichas. PDI.	Trabajo individual y en gran grupo.

Anexo II. Consentimiento informado docentes, ayudante lingüístico, docente en prácticas y jefa de estudios.



Estimados/as docentes,

Soy una alumna del segundo curso del programa de Doctorado "Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías" de la UNIR (Universidad Internacional de La Rioja). Mi investigación, y por tanto mi tesis se basa en: *Translenguaje y multimodalidad: funciones del discurso oral del docente en un contexto Vasco AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) en Educación Primaria*. Como es habitual en toda tesis e investigación, la recogida de datos es imprescindible, en este caso, con el fin de analizar el buen hacer educativo diario y para conseguir valiosas conclusiones para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje AICLE (CLIL del inglés *Content and Language Integrated Learning*).

Soy conocedor de las grabaciones que se realizarán en el colegio en los cursos de 4º, 5º y 6º de primaria, en las asignaturas de *Science* e Inglés. Las grabaciones de audio y video realizadas tendrán un uso exclusivamente investigador y se mantendrá el anonimato de todas las personas que aparezcan en los mismos. Estas grabaciones posibilitarán el análisis de la función que cumplen las diferentes lenguas así como todos aquellos recursos no lingüísticos utilizados para la comunicación, ya que se utilizarán para investigar prácticas pedagógicas que resulten beneficiosas y adecuadas.

Doy mi permiso para realizar lo arriba expuesto.

Estoy de acuerdo y doy mi consentimiento siempre que, en el caso de que se reproduzca alguna imagen, sea con fines no lucrativos y únicamente en publicaciones académicas, manteniendo el anonimato de todas las personas (pixelado de rostro).

Nombre y apellidos del/a docente/ayudante lingüístico/maestra en prácticas/jefa de estudios

Firma

Responsable de las grabaciones: Maite Amondarain Garrido
En San Sebastián a 7 de enero de 2019

Anexo III. Consentimiento informado padres/madres.



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

unir

Estimados/as padres y madres,

Soy una alumna del segundo curso del programa de Doctorado "Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías" de la UNIR (Universidad Internacional de La Rioja). Mi investigación, y por tanto mi tesis se basa en: *Translenguaje y multimodalidad: funciones del discurso oral del docente en un contexto Vasco AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) en Educación Primaria*. Como es habitual en toda tesis e investigación, la recogida de datos es imprescindible, en este caso, con el fin de analizar el buen hacer educativo diario y para conseguir valiosas conclusiones para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje AICLE (CLIL del inglés *Content and Language Integrated Learning*).

Por la presente les hacemos conocedores de las grabaciones que se realizarán en el colegio en los cursos de 4º, 5º y 6º de primaria, en las asignaturas de *Science* e Inglés. Las grabaciones de audio y video realizadas tendrán un uso exclusivamente investigador y se mantendrá el anonimato de vuestros hijos/as. Estas grabaciones posibilitarán el análisis de la función que cumplen las diferentes lenguas así como todos aquellos recursos no lingüísticos utilizados para la comunicación, ya que se utilizarán para investigar prácticas pedagógicas que resulten beneficiosas y adecuadas.

Por ello les solicito su permiso para realizar lo arriba expuesto. Muchas gracias.

Estoy de acuerdo y doy mi consentimiento siempre que, en el caso de que se reproduzca alguna imagen, sea con fines no lucrativos y únicamente en publicaciones académicas, manteniendo el anonimato de mi hijo/a (pixelado de rostro).

Nombre y apellidos del/a alumno/a

Firma del/a padre/madre

Firma de la investigadora

En San Sebastián a 7 de enero de 2019
Maite Amondarain Garrido

Anexo IV. Convenciones de transcripción y abreviaturas de los modos comunicativos.

euskera el *euskera* se indica en cursiva
 castellano el "castellano" se indica en texto normal
inglés el **inglés** se indica en negrita

Abreviaturas de los modos comunicativos

No lingüísticos		Lingüístico	
Paralenguaje (P)		Lengua	
PA	paralenguaje agudos	E	euskera
PB	paralenguaje bajos	C	castellano
PCA	paralenguaje cantando	I	inglés
PD	paralenguaje duda/incertidumbre		
PO	paralenguaje onomatopeyas		
PR	paralenguaje risa		
PS	paralenguaje sarcasmo		
PTA	paralenguaje tono de voz alto		
PTB	paralenguaje tono de voz bajo		
Kinésica			
Gm	gestos de las manos		
GmB	gestos rítmicos con las manos o <i>beats</i>		
GmD	gestos deícticos con las manos		
GmI	gestos icónicos con las manos		
GmM	gestos metafóricos con las manos		
Mc	movimientos de la cabeza		
McA	movimientos de la cabeza asintiendo		
McN	movimientos de la cabeza de negación		
Proxémica			
PrA	proxémica autoritativa		
PrInt	proxémica interaccional		

Anexo V. Modelo para escribir el texto sobre el planeta escogido para la presentación.

PLANETS	
MODEL FOR WRITING YOUR TEXT	
Is it an inner or outer planet?	It's a / anplanet.
Is it a rocky or gaseous planet?	It's a planet.
Distance from the Sun	This planet is the planet from the Sun in the solar system.
Size	It's
Rotation	It takes to rotate one time.
Revolution	It takes to orbit the Sun.
Moons	It has got moons.
	It hasn't got any moons.
Appearance	...
Other information	...

USEFUL STRUCTURES FOR WRITING APPEARANCE AND OTHER INFORMATION:

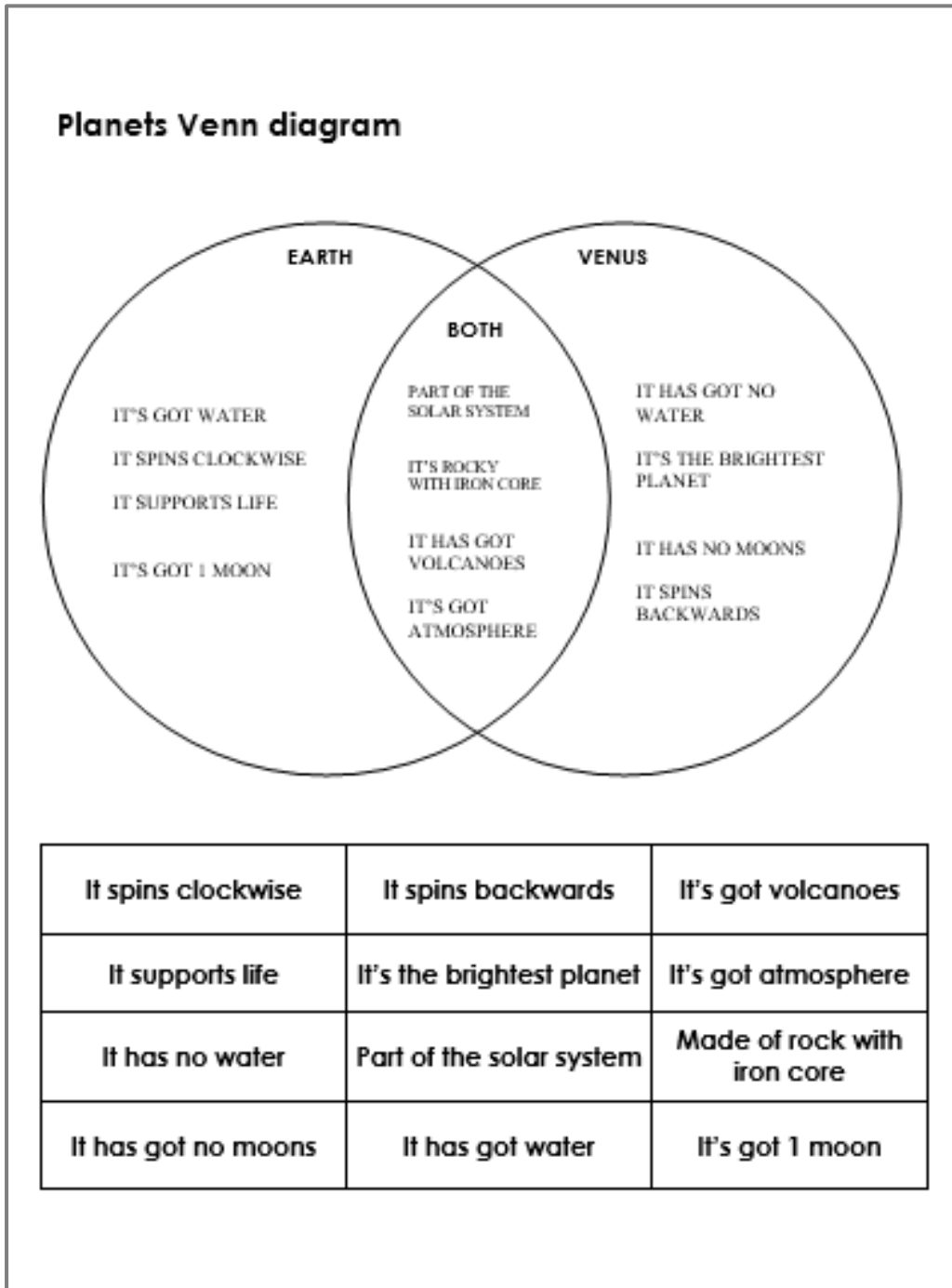
There is... (dago)

There are... (daude)

It's got... (dauka)

It hasn't got... (ez dauka)

Anexo VI. Diagrama de Venn sobre la Tierra y Venus.



Anexo VII. Ficha para practicar los superlativos al comparar planetas.

COMPARING PLANETS

- THE **CLOSEST** TO THE SUN: _____
- THE **FARTHEST** FROM THE SUN: _____
- THE **BIGGEST** INNER PLANET: _____
- THE **SMALLEST** INNER PLANET: _____
- THE **BIGGEST** OUTER PLANET: _____
- THE **SMALLEST** OUTER PLANET: _____
- THE **BIGGEST** PLANET: _____
- THE **SMALLEST** PLANET: _____
- THE **BRIGHTEST** PLANET: _____
- THE **HOTTEST** PLANET: _____
- THE **COLDEST** PLANET: _____
- THE **SHORTEST** REVOLUTION: _____
- THE **LONGEST** REVOLUTION: _____
- THE **TALLEST** VOLCANO: _____
- THE **LARGEST** RINGS: _____

Anexo VIII. Crucigrama sobre el Sistema Solar.

The Solar System

Sun, Planets, Earth, Moon, Space

BIGGEST BIGGER LIGHTER HEAVIER BRIGHTER HOTTEST LONGEST
SUN PLANETS FIRST SPACE MOON

Across

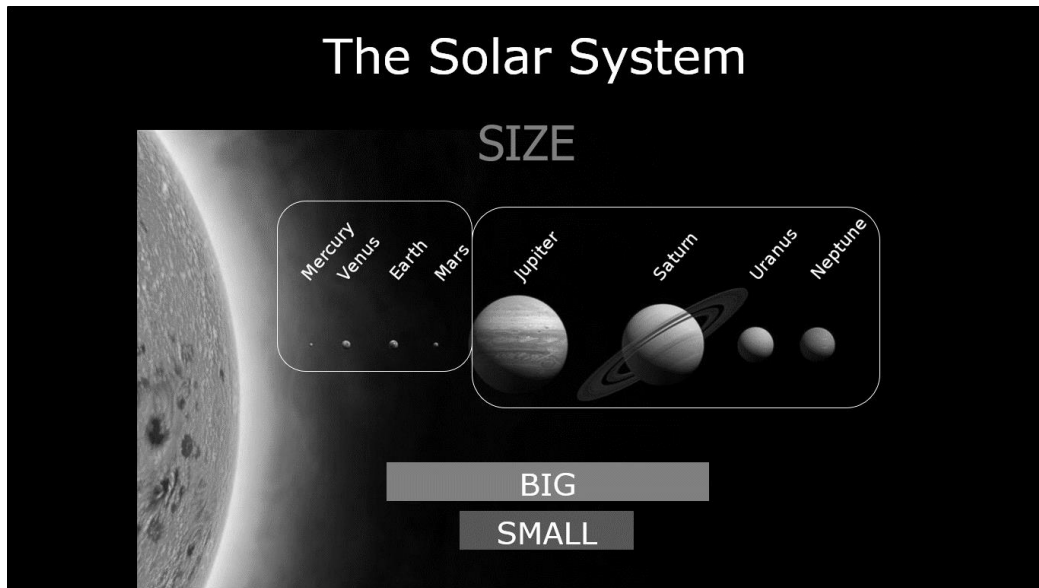
3. Neil Armstrong was the first man to land on the _____.
6. The sun is _____ than other stars.
8. The sun is the _____ thing in the solar system.
9. There are **eight** _____ in the solar system.
10. The Earth is heavier than the moon. The moon is _____ than the Earth.
11. Captain Yang Liwei became the _____ Chinese man in space.

Down

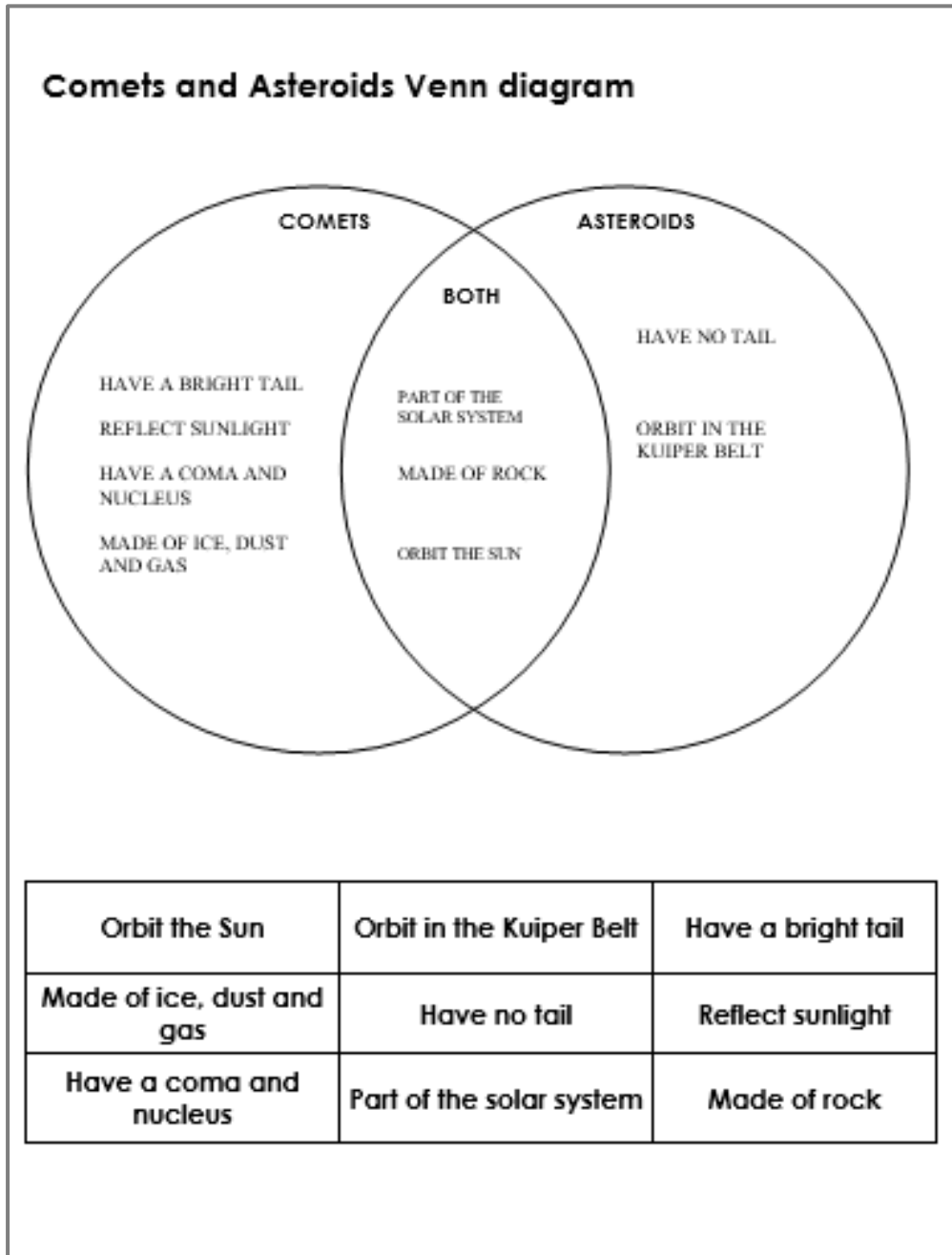
1. The _____ planet is the _____ planet, **second**.
2. The Nile River is the _____ river on Earth.
4. The moon is lighter than the Earth. The Earth is _____ than the moon.
5. The Earth is _____ than the moon.
7. Yuri Gagarin was the first man in _____.
12. The _____ is the biggest thing in the solar system.

copyright, 2007
www.esl-galaxy.com
Futonge Kisito

Anexo IX. Diapositiva de la presentación *Planet sorting out*.



Anexo X. Diagrama de Venn sobre los cometas y los asteroides.



Anexo XI. Totalidad de cadenas multimodales empleadas por los docentes para expresar las *high-level actions* o funciones discursivas.

Funciones discursivas	Cadenas multimodales	Frecuencia
Docente 1		
Preguntar	I+PrInt	43
Dar una explicación	I+GmD+PrInt	29
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+GmM+PrInt	18
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+PrInt	12
Dar una explicación	I+PrInt	12
Dar una explicación	I+GmD+GmM+PrInt	9
Dar una explicación	I+GmB+PrInt	7
Dar una explicación	E+GmD+PrInt	4
Dar una explicación	I+GmD+McA+PrInt	4
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmD+GmM+PrInt	4
Preguntar	I+E+PrInt	3
Dar una explicación	I+GmB+GmM+PrInt	3
Dar retroalimentación positiva	I+GmB+McA+PrInt	3
Dar retroalimentación positiva	I+GmM+PrInt	3
Dar retroalimentación positiva	I+McA+PrInt	3
Dar una explicación	I+PO+PrInt	3
Apoyar el aprendizaje del inglés	C+GmB+McA+PrInt	2
Dar una explicación	C+GmM+PrInt	2
Dar una explicación	E+GmB+GmD+GmM+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmB+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmI+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmD+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmM+PrInt	2
Dar una explicación	I+GmB+GmD+PrInt	2
Motivar	I+GmD+GmM+PTB+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+GmM+McA+PrInt	2
Dar una explicación	I+GmM+PO+PrInt	2
Dar retroalimentación positiva	I+PA+PrInt	2
Dar retroalimentación correctiva	C+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+C+GmD+PrInt	1
Regañar	E+GmB+GmD+GmM+McN+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmB+GmD+GmM+PrInt	1
Dar retroalimentación correctiva	E+GmB+GmM+McA+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmB+McA+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmD+McA+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmD+PD+PrA	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmD+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmM+McA+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmM+PrInt	1
Regañar	E+PrInt	1

Dar una explicación	GmM+PO+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+C+GmM+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+C+GmM+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmB+PO+PrInt	1
Preguntar	I+E+GmB+PrInt	1
Dar retroalimentación correctiva	I+E+GmD+GmM+McA+McN+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmD+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmM+McA+PrInt	1
Fomentar el uso del inglés	I+E+PrInt	1
Regañar	I+GmB+GmD+GmM+PR+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmB+GmD+GmM+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmB+GmD+McA+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+GmB+GmD+PRP+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmB+GmM+GmM+PD+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmB+GmM+PO+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmB+PA+PrInt	1
Dar retroalimentación positiva	I+GmB+PrInt	1
Preguntar	I+GmD+GmI+PO+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+GmD+GmI+PrInt	1
Preguntar	I+GmD+GmM+McA+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+GmD+GmM+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+GmD+PA+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmD+PD+PrA	1
Indicar un procedimiento	I+GmD+PTB+PrInt	1
Preguntar	I+GmI+PO+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+GmI+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmM+GmI+PrInt	1
Tranquilizar	I+GmM+PR+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+PA+PO+PrInt	1
Tranquilizar	I+PA+PrInt	1
Dar retroalimentación correctiva	I+PR+PrInt	1
Total		227

Docente 2		
Dar retroalimentación correctiva	E+PrInt	34
Dar retroalimentación positiva	I+PrInt	21
Indicar un procedimiento	I+GmD+PrInt	22
Dar retroalimentación correctiva	I+PrA	15
Regañar	E+GmB+PrInt	10
Indicar un procedimiento	I+PrInt	10
Fomentar el uso del inglés	I+E+GmB+PrInt	5
Enseñar contenido	I+GmM+PrInt	4
Dar retroalimentación positiva	I+PO+PrInt	4
Dar una explicación	E+GmM+PrInt	3
Preguntar	E+McA+PrInt	3
Preguntar	I+E+PrInt	3
Dar una explicación	I+McA+PrInt	3

Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+PrA	3
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmM+PrInt	2
Preguntar	I+C+GmB+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+C+GmD+PD+PrInt	2
Dar una explicación	I+C+PrA	2
Indicar un procedimiento	I+GmB+GmD+GmD+McA+PrInt	2
Enseñar contenido	I+GmB+PrInt	2
Dar una explicación	I+GmD+GmI+McA+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+GmD+PrA	2
Preguntar	I+GmD+PTB+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+GmI+McA+PrInt	2
Preguntar	I+GmI+PrInt	2
Dar una explicación	I+GmM+McA+PrInt	2
Regañar	PO+PrInt	2
Preguntar	C+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmB+GmD+PrInt	1
Regañar	E+GmB+GmM+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmI+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmM+McA+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+McA+PrInt	1
Preguntar	E+PrInt	1
Dar una explicación	I+C+GmB+GmD+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+C+GmI+McA+PrInt	1
Enseñar contenido	I+C+GmM+PrInt	1
Dar retroalimentación correctiva	I+C+PR+C+PrInt	1
Dar una explicación	I+C+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+C+GmB+PrInt	1
Tranquilizar	I+E+C+PA+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmB+GmD+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmB+GmI+McA+PrInt	1
Enseñar contenido	I+E+GmB+PrA	1
Motivar	I+E+GmD+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmD+PTA+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmI+PrInt	1
Preguntar	I+E+GmM+McA+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmM+PO+PrInt	1
Preguntar	I+E+GmM+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+GmB+GmD+GmM+PrInt	1
Preguntar	I+GmB+GmI+PrInt	1
Preguntar	I+GmB+PD+PrInt	1
Regañar	I+GmB+PO+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmD+McA+PD+PrInt	1
Preguntar	I+GmD+McA+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+GmD+McA+PrInt	1
Regañar	I+GmD+PA+PrInt	1

Preguntar	I+McA+PTA+PrInt	1
Regañar	I+PA+PrInt	1
Dar una explicación	I+PD+PO+PrA	1
Indicar un procedimiento	I+PD+PO+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+PD+PrInt	1
Total		203

Docente 3		
Preguntar	I+PrInt	115
Regañar	E+PrInt	91
Dar una explicación	I+PrInt	63
Preguntar	I+E+PrInt	38
Preguntar	I+GmD+PrInt	21
Tranquilizar	I+GmM+PrInt	15
Enseñar contenido	I+GmB+PrInt	13
Preguntar	I+GmM+PrInt	13
Motivar	I+PTA+PrInt	13
Apoyar el aprendizaje del inglés	E+GmM+PrInt	11
Dar una explicación	I+GmD+PrInt	11
Preguntar	E+GmD+PrInt	10
Dar una explicación	E+PrInt	10
Dar retroalimentación correctiva	I+GmB+PrInt	9
Preguntar	E+GmB+PrInt	8
Preguntar	C+PrInt	6
Tranquilizar	PO+PrInt	6
Regañar	E+C+PrInt	5
Tranquilizar	E+GmB+PrInt	5
Regañar	I+E+GmD+PrInt	5
Dar una explicación	C+PrInt	4
Preguntar	E+C+McA+PrInt	4
Regañar	E+GmM+PO+PrInt	4
Indicar un procedimiento	I+E+GmD+PrInt	4
Enseñar contenido	I+E+GmM+PrInt	4
Tranquilizar	I+GmB+McA+PrInt	4
Preguntar	I+GmD+GmM+PrInt	4
Dar retroalimentación positiva	I+PO+PrInt	4
Preguntar	I+PrA	4
Motivar	E+PTA+PrInt	3
Dar una explicación	I+C+PrInt	6
Dar una explicación	I+E+C+PrInt	3
Preguntar	I+E+GmM+PrInt	3
Indicar un procedimiento	I+GmD+GmM+PrInt	4
Motivar	I+GmD+PO+PrInt	3
Dar retroalimentación positiva	I+McA+PrInt	3
Indicar un procedimiento	I+PO+PTA+PrInt	3
Indicar un procedimiento	I+PR+PrInt	3
Dar una explicación	I+PR+PrInt	3

Dar una explicación	I+PTA+PrInt	3
Indicar un procedimiento	C+GmD+PrInt	2
Regañar	C+PO+PrA	2
Tranquilizar	C+PO+PrInt	2
Dar una explicación	E+GmD+GmM+PrInt	2
Dar una explicación	E+GmD+PrInt	2
Dar una explicación	E+GmM+PrInt	2
Dar una explicación	E+McA+PrInt	2
Dar una explicación	E+PR+PrInt	2
Dar una explicación	E+PrA	2
Dar una explicación	E+PTB+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+C+PrA	2
Motivar	I+E+C+GmD+PrInt	2
Dar una explicación	I+E+GmB+GmM+PrInt	2
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmB+PrInt	2
Preguntar	I+E+PD+PrInt	2
Preguntar	I+GmB+GmD+PrInt	2
Preguntar	I+GmB+PD+PrInt	2
Dar una explicación	I+GmB+PO+PrInt	2
Dar una explicación	I+GmM+McA+PrInt	2
Regañar	I+GmM+PA+PrInt	2
Preguntar	I+GmM+PO+PTA+PrInt	2
Dar una explicación	I+GmM+McN+PrInt	2
Dar retroalimentación correctiva	I+McA+PrInt	2
Dar una explicación	I+PA+PrInt	2
Preguntar	I+PD+PrInt	2
Indicar un procedimiento	I+PD+PrInt	2
Motivar	I+PO+PrInt	2
Regañar	I+PO+PrA	2
Dar una explicación	I+PTB+PrInt	2
Regañar	PO+PrInt	2
Dar una explicación	C+GmD+McA+PrInt	1
Preguntar	C+PA+PrInt	1
Motivar	C+PR+PrInt	1
Regañar	C+PR+PrInt	1
Regañar	C+PrA	1
Regañar	E+C+GmB+PrInt	1
Indicar un procedimiento	E+C+GmD+PO+PrInt	1
Dar una explicación	E+C+PD+PrInt	1
Regañar	E+C+PrA	1
Indicar un procedimiento	E+C+PrInt	1
Tranquilizar	E+GmB+GmM+PD+PrInt	1
Regañar	E+GmB+GmM+PrA	1
Regañar	E+GmB+PO+PA+PrInt	1
Motivar	E+GmB+PO+PrInt	1
Dar una explicación	E+GmB+PTB+PrInt	1

Dar retroalimentación positiva	E+GmD+C+PrInt	1
Dar una explicación	E+GmD+GmD+GmI+PrInt	1
Dar una explicación	E+GmD+GmM+McA+PrInt	1
Dar una explicación	E+GmD+GmM+PD+PrInt	1
Tranquilizar	E+GmD+GmM+PO+PA+PrInt	1
Indicar un procedimiento	E+GmD+PO+PrInt	1
Dar una explicación	E+GmI+PD+PrInt	1
Dar una explicación	E+GmI+PrInt	1
Preguntar	E+GmM+McA+PrInt	1
Preguntar	E+GmM+PR+PrInt	1
Dar una explicación	E+GmM+PrA	1
Regañar	E+PD+PrInt	1
Regañar	E+McA+PO+PrInt	1
Preguntar	E+PO+PR+PrInt	1
Dar retroalimentación correctiva	E+PO+PrInt	1
Regañar	E+PO+PTA+PrInt	1
Regañar	E+PO+PTB+PrInt	1
Tranquilizar	E+PTB+PrA	1
Regañar	GmM+PO+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+C+GmB+PrInt	1
Dar retroalimentación correctiva	I+C+GmB+PrInt	1
Dar una explicación	I+C+GmD+PrInt	1
Fomentar el uso del inglés	I+C+GmI+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+C+GmM+PrInt	1
Dar una explicación	I+C+GmM+PrInt	1
Regañar	I+C+GmM+PrInt	1
Regañar	I+C+GmM+PTA+PrInt	1
Dar retroalimentación positiva	I+C+McA+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+C+PTA+PrInt	1
Regañar	I+C+PD+PO+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+C+PO+PrInt	1
Preguntar	I+C+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+C+GmB+GmI+PO+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+C+GmD+PO+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+C+GmD+PrA	1
Dar una explicación	I+E+C+GmD+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+C+GmI+PrInt	1
Regañar	I+E+C+GmM+PTA	1
Dar una explicación	I+E+C+McA+PrInt	1
Motivar	I+E+C+PO+PrInt	1
Enseñar contenido	I+E+GmB+GmD+GmM+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmB+GmD+GmM+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmB+GmD+PrInt	1
Dar retroalimentación correctiva	I+E+GmB+GmD+PrInt	1
Tranquilizar	I+E+GmB+GmM+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmB+PO+PTA+PrInt	1

Dar una explicación	I+E+GmD+GmM+McA+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmD+GmM+PCA+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmD+GmM+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+E+GmD+GmM+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmD+PCA+PrInt	1
Motivar	I+E+GmD+PD+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmD+PTA+PCA+PrInt	1
Tranquilizar	I+E+GmM+McA+PO+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+E+GmM+McA+PrInt	1
Dar una explicación	I+E+GmM+PrInt	1
Regañar	I+E+PO+PA+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+E+PrInt	1
Dar retroalimentación correctiva	I+E+PTA+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmB+GmD+GmM+GmI+PD+PR+PO+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmB+GmD+GmM+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+GmB+GmD+GmM+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmB+GmD+PCA+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmB+GmD+PD+PO+PrInt	1
Preguntar	I+GmB+GmD+PrInt	1
Preguntar	I+GmB+PO+PTA+PrInt	1
Regañar	I+GmB+PTA+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+GmD+GmI+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+GmD+GmM+PO+PrInt	1
Regañar	I+GmD+GmM+PTA+PrInt	1
Preguntar	I+GmD+PD+PrInt	1
Apoyar el aprendizaje del inglés	I+GmD+PrInt	1
Regañar	I+GmD+PTA+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmI+PTA+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+GmI+PrInt	1
Preguntar	I+GmM+C+PrInt	1
Dar una explicación	I+GmM+GmI+PD+PrInt	1
Dar retroalimentación correctiva	I+GmM+GmI+PrInt	1
Enseñar contenido	I+GmM+GmI+PTA+PrInt	1
Regañar	I+GmM+PO+PrInt	1
Motivar	I+GmM+PO+PTA+PrInt	1
Motivar	I+GmM+PR+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+GmM+PrA	1
Dar una explicación	I+GmM+PrA	1
Preguntar	I+McA+PrA	1
Dar una explicación	I+McN+PR+PrInt	1
Indicar un procedimiento	I+PD+PrA	1
Motivar	I+PO+PR+PrA	1
Dar retroalimentación positiva	I+PO+PR+PrInt	1
Motivar	PR+PrInt	1
	Total	706