



La integración del translingüismo en el AICLE: prácticas y actitudes¹

Implementation of Translanguaging in CLIL: Practices and Attitudes

Lu Xiuchuan 

UNIVERSIDAD DE FUDAN
CHINA
luxc@fudan.edu.cn

Zuo Ya² 

UNIVERSIDAD DE ZHEJIANG
CHINA
zuoya0320@zju.edu.cn

Recibido: 12-8-2024 / **Aceptado:** 11-8-2025

DOI: 10.4151/S0718-09342025011901278

Resumen

El translingüismo adquiere cada vez más relevancia en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Esta investigación aborda cómo el translingüismo promueve el desarrollo integral de las cuatro dimensiones del modelo 4Cs (contenido, comunicación, cognición y cultura) en el contexto de una clase audio-oral de español de alumnos sinohablantes universitarios. De acuerdo con la observación directa en el aula y el análisis de un cuestionario y cuatro entrevistas semiestructuradas, el presente estudio revela cómo el translingüismo contribuye al fortalecimiento de las destrezas lingüísticas del alumnado y a su competencia comunicativa, cognitiva e intercultural; se constata, además, que la mayoría de los estudiantes están a favor de esta aproximación metodológica para la realización del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en clase. El presente estudio espera proporcionar una referencia útil para la aplicación del translingüismo en las clases de lenguas extranjeras.

Palabras clave: translingüismo, AICLE, actitud, estudiantes universitarios, 4Cs, China

Abstract

Translanguaging has gained increasing prominence within Content and Language Integrated Learning (CLIL) contexts. This study explores how translanguaging supports the holistic development of the four dimensions of the 4Cs model—content, communication, cognition, and culture—in an audio-oral Spanish course for Chinese-speaking university students. Drawing on classroom observations, questionnaire responses, and four semi-structured interviews, the research demonstrates how translanguaging facilitates the development of students' language proficiency as well as their communicative, cognitive, and intercultural competencies. Additionally, the findings indicate that most participants hold positive attitudes towards this pedagogical

approach. This study thus offers valuable insights into the effective integration of translanguaging practices in foreign language classrooms.

Keywords: translanguaging, CLIL, attitude, university students, 4Cs, China

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto de diversidad lingüística y cultural, el translingüismo ha cobrado creciente relevancia como estrategia pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras (Creese & Blackledge, 2015). Este enfoque no solo contribuye a hacer más efectivos los procesos de enseñanza y aprendizaje (García & Li, 2014), sino que también permite que las lenguas adicionales introducidas en el aula sean más comprensibles, especialmente para aquellos estudiantes con un nivel umbral básico (Nilser, 2016).

En China, el aprendizaje de lenguas extranjeras se da en un entorno multilingüe: los estudiantes universitarios son hablantes nativos de mandarín (*putonghua*), manejan dialectos regionales y tienen una formación previa en inglés como L2 (Lu et al., 2021). Este contexto sugiere la existencia de un entorno propicio para la integración de prácticas de translingüismo. No obstante, la mayoría de los estudios existentes sobre la práctica del translingüismo en clase se centran en el inglés y no en otras lenguas (Wang, 2019). Asimismo, se ha prestado escasa atención al empleo del translingüismo para la realización de AICLE en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras (Zhou & Mann, 2021).

El presente estudio se enfoca en investigar cómo el translingüismo facilita la integración del Marco 4Cs propuesto por Coyle (1999) en una clase audio-oral de español como L3 para alumnos sinohablantes, así como en analizar la actitud de estos alumnos hacia esta práctica. El objetivo es proporcionar referencias útiles para los docentes que deseen aplicar el translingüismo de manera más efectiva con la promoción de las 4Cs en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

1. Marco teórico

1.1 El translingüismo en clases de lenguas extranjeras

Con su origen en la educación bilingüe galesa, el translingüismo se propuso como una estrategia pedagógica que permita a los estudiantes recibir información en un idioma y responder en otro, con el fin de potenciar la comprensión (Baker et al., 2012). Esta práctica adopta un enfoque multimodal al integrar recursos como gestos, señales visuales, tono y sonidos (García & Li, 2014; Li, 2018), y ha sido ampliamente utilizada en aulas bilingües para mejorar el aprendizaje de lenguas adicionales (García, 2009).

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el translingüismo ha despertado un interés creciente, tanto en su forma pedagógica como espontánea, especialmente en contextos EFL (*English as Foreign Language*) y EMI (*English as a Medium of Instruction*) (Cenoz & Gorter, 2021). Investigaciones como las de Zhou et al. (2020) y Fang y Liu (2020) han identificado funciones frecuentes del translingüismo en el aula: dar instrucciones, explicar conceptos, verificar comprensión o asistir con la pronunciación.

Además, se ha demostrado que esta estrategia no solo mejora la confianza de los estudiantes (Galloway et al., 2017; Fang & Liu, 2020), sino que también potencia sus habilidades cognitivas (Cenoz & Gorter, 2022), la conciencia metalingüística y el procesamiento de la información (Cenoz & Gorter, 2022; Cenoz & Santos, 2020). En aulas de español, se ha observado que prácticas como la traducción o el uso del spanglish no solo facilitan la comunicación, sino que también fomentan el empoderamiento estudiantil y una conciencia lingüística crítica (Nilser, 2016; Prada, 2019).

1.2 El AICLE y el translingüismo en el AICLE

1.2.1 El AICLE en clases de lenguas extranjeras

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) es un término adoptado por la Red Europea de Administradores, Investigadores y Profesionales (EUROCLIC) a mediados de los años noventa. Se define como una metodología en la que una lengua extranjera se utiliza para enseñar contenidos no lingüísticos, otorgando igual importancia a ambos elementos (Marsh, 2002). Su carácter integrador ha favorecido su expansión en Europa y China, y diversas investigaciones han evidenciado su aplicabilidad y eficacia en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras (Dalton-Puffer et al., 2010).

Los estudios sobre AICLE abordan diversos aspectos, como la organización de actividades, los materiales didácticos y las actitudes del profesorado (Massler, 2012; Zhou & Mann, 2021). Otras investigaciones se centran en sus efectos sobre la adquisición lingüística, destacando beneficios como el desarrollo de la competencia intercultural, la mejora del nivel lingüístico y el aumento de la confianza de los estudiantes (Coyle et al., 2010), así como el fomento del pensamiento crítico y creativo (Gravé-Rousseau, 2011).

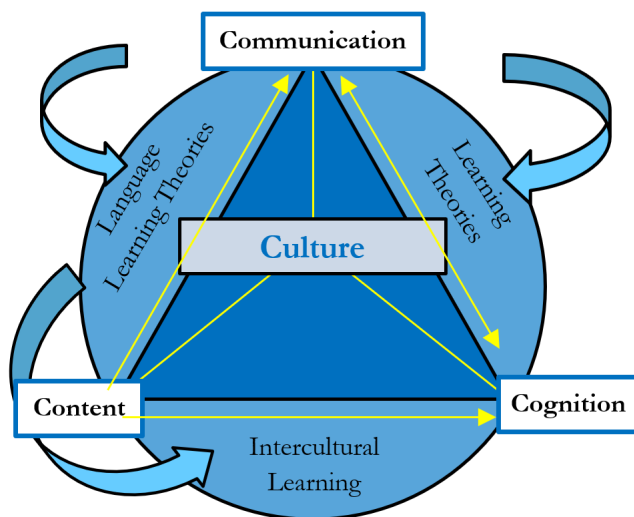
Sin embargo, la mayoría de las investigaciones existentes tienden a centrarse en el contenido y en la lengua, sin considerar adecuadamente otros elementos fundamentales propuestos por Coyle (1999) en el Marco 4Cs: contenido, comunicación, cognición y cultura. Estos cuatro componentes son esenciales para el aprendizaje de una lengua extranjera (Coyle, 2007; Yamano, 2013).

1.2.2 El Marco 4Cs del AICLE

Inspirado en el Marco de Conocimientos de Mohan (1986), Coyle (1999) desarrolló el Marco 4Cs (Figura 1), que integra contenido, comunicación, cognición y cultura con el objetivo de un aprendizaje simultáneo de lengua y contenido. A diferencia del enfoque promovido por los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el siglo XXI (ACTFL, 1999), este marco prioriza la interrelación entre estos cuatro componentes para lograr una enseñanza más holística e integrada.

Figura 1

El Marco 4Cs de AICLE (Coyle, 1999; Coyle et al. 2009, 2010).



Según Coyle et al. (2009), los cuatro componentes del Marco 4Cs —contenido, comunicación, cognición y cultura— son esenciales para el aprendizaje integrado de lengua y contenido. El contenido se refiere al desarrollo de conocimientos curriculares, la comunicación implica el uso de la lengua para interactuar, la cognición alude a las habilidades de pensamiento aplicadas al aprendizaje, y la cultura abarca la competencia intercultural y la conciencia de la propia y ajena cultura.

En relación precisamente con la cultura, Kramsch (2013) subraya que el docente debe enseñar cultura y lengua inseparable. Además, Stern (1992) distingue entre elementos culturales visibles ('C grande') y cotidianos ('c pequeña'), ambos necesarios en los materiales didácticos para desarrollar la competencia intercultural.

Los estudios existentes se han centrado principalmente en la enseñanza integrada de contenido y de lengua extranjera, como es el caso de la enseñanza de vocabulario y gramática a través de la lengua meta. Sin embargo, la atención prestada a otros elementos del Marco 4Cs, como la comunicación, la cognición y la cultura, resulta ser más bien escasa. Algunos trabajos recientes subrayan la importancia de fomentar la

creatividad (Cross, 2012) y la competencia comunicativa intercultural (Chaya & Inpin, 2020), pero aún siguen siendo insuficientes las investigaciones que aborden de forma integral las 4Cs. Retomar esta perspectiva permitiría formar estudiantes con una competencia no solo lingüística, sino también cognitiva, comunicativa y cultural (Coyle, 2007; Yamano, 2013).

1.2.3 El translingüismo en clases del AICLE

El translingüismo y el enfoque AICLE comparten la valorización del uso de la lengua materna en el aula de lenguas extranjeras (Moore & Nikula, 2016). Estudios como los de Wu y Lin (2019) muestran que los estudiantes que emplean prácticas translingües obtienen mejores resultados académicos que aquellos que usan exclusivamente el inglés (Charamba & Zano, 2019).

De igual modo, investigaciones también destacan que el translingüismo favorece la interacción entre docentes y estudiantes, movilizándolo el repertorio lingüístico del alumnado y facilitando la construcción del conocimiento (Lin & He, 2017; Tai & Li, 2021). Además, estas prácticas aumentan la motivación, promueven la iniciativa y permiten negociar significados entre pares (Pun & Tai, 2021).

Finalmente, existen estudios que analizan cómo el translingüismo refuerza las habilidades cognitivas y mejora las competencias alfabéticas de los alumnos en clases con enfoque de AICLE (Li, 2018). Sin embargo, se observa que la mayoría de las investigaciones existentes se centran en cómo el translingüismo fomenta el aprendizaje del idioma y del contenido, sin prestar la debida atención a las competencias comunicativas, cognitivas y culturales del AICLE, que son igualmente relevantes en la enseñanza de lenguas extranjeras. Así que nuestro estudio se enfoca en analizar cómo el translingüismo puede facilitar la integración del Marco 4Cs en una clase audio-oral de español como L3 desde un enfoque de AICLE.

1.3 La actitud del alumnado hacia la utilización de translingüismo en clases del AICLE

Los estudios sobre la actitud hacia el translingüismo en clases AICLE se han centrado principalmente en los docentes, quienes valoran positivamente esta estrategia por promover el aprendizaje de contenido, aumentar la participación estudiantil, mejorar el rendimiento académico y favorecer un mejor ambiente de aprendizaje (Kao, 2023; Rafi & Morgan, 2023). Sin embargo, la investigación sobre la actitud de los alumnos es limitada. Zhou y Mann (2021) encontraron que tras la adopción del translingüismo por parte del profesor, la mayoría de los estudiantes mostraron una actitud favorable hacia esta práctica. Además, señalan que la opinión de los alumnos es clave para que los docentes adapten sus estrategias translingüísticas a las necesidades reales, optimizando así el entorno de aprendizaje y favoreciendo el uso adecuado del translingüismo en la enseñanza AICLE.

Sin embargo, aún falta investigar las actitudes de los alumnos sobre la integración del translingüismo en clases AICLE, especialmente respecto a la aplicación de las 4Cs en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ello, nuestro estudio se centra en las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo promueve el translingüismo la integración del AICLE en el Marco 4Cs?
2. ¿Cuál es la actitud de los alumnos hacia las prácticas de translingüismo en el contexto del AICLE?

2. Marco metodológico

2.1 Antecedentes del estudio y participantes

Esta investigación se realiza en el departamento de español de una universidad china que forma parte del Proyecto 985 (un programa iniciado por el Gobierno para promover la excelencia del sistema universitario chino y de la investigación científica). Participaron 20 estudiantes de primer año (13 chicas y 7 chicos), con una edad media de 18 años y un nivel de inglés declarado entre B2 y C1. La asignatura Español Audio-Oral, obligatoria en primero y segundo año, se centra en la comprensión auditiva, expresión oral y conciencia cultural. La clase observada, en el segundo semestre del primer año, contó con estudiantes con vocabulario de unas 1.000 palabras (nivel A1). El profesor, nativo de España, lleva más de diez años en China y trece enseñando español, con doctorado en lengua y cultura, y certificados ESOL C1 y HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi, la prueba oficial de dominio de la lengua china) nivel 2.

2.2 Recogida y análisis de datos

Este estudio, enmarcado en un proyecto mayor, recopiló datos a través de 360 minutos de observación en clase y entrevistas en grupos focales. Los datos de las observaciones en el aula se seleccionaron aleatoriamente a lo largo de un semestre y, tras obtener el consentimiento de los participantes, la segunda autora realizó la grabación de cuatro sesiones en el aula. Luego las dos autoras del estudio transcribieron manualmente el audio, etiquetando las imágenes y frases relevantes para las preguntas de investigación con el objetivo de facilitar un análisis más profundo.

Al finalizar el semestre, los 20 estudiantes participaron en las entrevistas de grupos focales. Se constituyeron cuatro grupos de cinco estudiantes seleccionados al azar. Fueron organizadas por la segunda autora y tuvieron lugar en su despacho, garantizando un ambiente tranquilo. Al principio de la entrevista, la moderadora dio una explicación del concepto general y procedió a presentar las preguntas de investigación, tras lo cual los alumnos tomaron la palabra, en orden aleatorio, bajo un esquema que permite intervenciones e interrupciones sin restricción. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 40 minutos y se llevó a cabo en chino. Con el consentimiento de los participantes, sus intervenciones se grabaron en formato de

audio para su posterior transcripción. En total, obtuvimos 160 minutos de datos de las entrevistas, que produjeron una transcripción aproximada de 45.000 palabras de texto en chino. Posteriormente, las grabaciones fueron analizadas utilizando el software *NVivo 12*. Se utilizó el análisis temático de Cohen et al. (2011) y se determinó el esquema de codificación basándose en el Marco 4Cs de Coyle (2011).

Se seleccionaron aleatoriamente dos clases y dos entrevistas para una codificación piloto realizada de forma independiente por las autoras. Tras comparar y consensuar los resultados, la primera autora codificó el resto de datos siguiendo el esquema final. La siguiente Tabla 1 muestra un ejemplo del proceso de codificaciones:

Tabla 1
Un ejemplo del proceso de codificaciones

Datos originales	Primera codificación	Segunda codificación	Tercera codificación
P: Por ejemplo, para el dolor de cabeza, tiene que tomar pastillas. Tiene que... Tener que... En inglés es “have to”. (Datos de observaciones de clase)	Cambio de idioma.	Uso de la L2 de los alumnos.	Uso de la L2 de los alumnos para explicar conocimientos gramaticales.
Un ejemplo que me viene a la mente es la inclusión por parte del profesor de material matemático y estadístico en sus clases sobre las tareas domésticas y el tiempo libre, que luego ayuda a los alumnos a comprender de forma más intuitiva algunas de las culturas y realidades de otros países. (E15: Extracto de Entrevista)	Inclusión de materiales matemáticos y estadísticos por parte del profesor en clase.	Uso de recursos multiformes y multimodales.	Uso de recursos multiformes y multimodales para reforzar el entendimiento y recuerdo de los alumnos. Al mismo tiempo, ha ayudado en la promoción de sus habilidades cognitivas (matemáticas y lógicas).

Además, se invitó a los estudiantes a rellenar un cuestionario que constaba de diez afirmaciones con escala Likert de cinco grados (1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = neutral; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo)³, centrado en sus actitudes hacia las prácticas del translingüismo según el Marco 4Cs y su aporte al AICLE. Este cuestionario, basado en el Marco 4Cs de Coyle (2011) y el estudio de Zhou y Mann (2021), complementó los datos de observación y entrevistas, con instrucciones en chino para facilitar su comprensión. En el apartado 3, se presentan los resultados de las puntuaciones y las desviaciones medias de los alumnos para cada afirmación del cuestionario.

audio, imagen y explicación visual constituye una práctica de translingüismo multimodal, que ayuda a presentar los contenidos de forma más dinámica y comprensible para los estudiantes.

En (2), el profesor explica el uso de «*tener que* + infinitivo» señalando el concepto de obligación a través del apoyo visual del PPT, con el objetivo de crear ejemplos válidos a través de un input de información parcial. Por ejemplo, para el dolor de cabeza, la persona tiene que tomar pastillas (profesor: “en inglés es *have to*”).

(2) *Ejercicio para la expresión de la obligación*

PARA EXPRESAR OBLIGACIÓN: TENER QUE + INFINITIVO

- Para el dolor de cabeza
- Para la fiebre
- Para el covid-19
- Para una persona muy nerviosa
- Para la falta de sueño
- Para una persona con mucho sueño
- Para un estudiante muy cansado
- Para un corte con sangre
- Para una pierna rota

En (2), el profesor, al explicar el contenido gramatical de “*tener que* + infinitivo”, utiliza la expresión “obligación” en español. Primero el profesor presentó una diapositiva para mostrar la construcción gramatical y luego puso un ejemplo concreto: “para el dolor de cabeza, tiene que tomar pastillas”, con el fin de ayudarles a entender el significado de “tener que”. Después, para asegurarse de que el contenido llegara a los alumnos de forma correcta y eficaz, cambió de idioma y utilizó el verbo equivalente en inglés *have to*. Las prácticas de translingüismo en este caso consisten en el cambio de lenguas con el fin de realizar una explicación del contenido, en este caso, la colocación y el significado de la frase con la locución verbal “tener que”.

3.1.2 Comunicación

Las prácticas del translingüismo también facilitan la comunicación en el aula, lo que significa que los alumnos pueden movilizar y utilizar diversos recursos lingüísticos en conversaciones reales con el profesor o con sus compañeros, contribuyendo a reforzar su dominio de la lengua meta, ayudándoles a atreverse a expresarse en situaciones reales. Veamos dos ejemplos:

(3) Caso 1 de transcripción de observación de clases (el profesor está hablando sobre los platos favoritos de comida):

P: ¿Qué te gusta? (mirando y preguntando a una alumna).

E1: Tarta de arroz.

P: ¿Tarta de arroz? (con una mirada confusa).

E1: (Señala una foto en su portátil al profesor, que se acerca a mirarla).

P: Ah, es pastel de arroz, ¿no? ¿Es típico de aquí?

E2: (Señala más fotos en su iPad al profesor).

P: Ah... De acuerdo, vale, vale. Sí, es de arroz glutinoso. No tenemos un nombre exactamente para esto, ¿vale? Una tarta de arroz.

En (3), al preguntar el profesor por la comida favorita de los alumnos, una estudiante respondió “tarta de arroz”, pero el profesor no la entendió. Para aclararlo, la alumna mostró una imagen en su portátil, facilitando así la comprensión y continuidad del diálogo. Este uso de imágenes refleja una práctica translingüística efectiva que apoya la comunicación. Además, el profesor aprovechó el momento para introducir una dimensión cultural al preguntar si era una especialidad local, aunque esta línea no se desarrolló más debido posiblemente al nivel limitado de comprensión de los estudiantes.

(4) Caso 2 de transcripción de observación de clases (el profesor está dando las instrucciones para el examen):

P: Acordaos. Vamos a tener en el examen, un tema de exposición. 15 minutos para prepararlo. Haced de 2 a 3 minutos. Sobre un tema de clase, ¿eh?

E5: ¿Dónde?

E6: 系统里没有 [Xitongli meiyou. No hay (información) en la plataforma (docente de la universidad)].

P: No lo sé. Van a poner la información en *Dingding*, el lugar, la hora y el día. ¿De acuerdo?

E6: 好吧 [Haoba, vale].

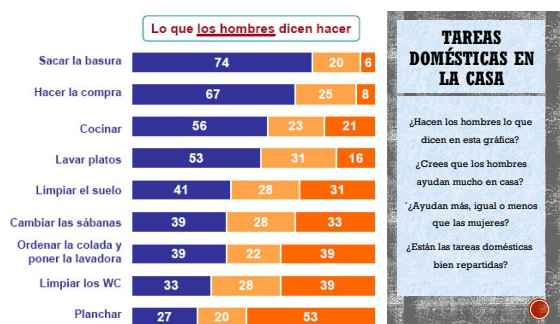
En (4), hay una serie de prácticas de translingüismo consistentes en el cambio de código lingüístico. El profesor proporcionaba instrucciones sobre el examen, que era muy importante para los alumnos, por lo que necesitaban urgentemente tener clara la información aportada por el profesor, por ejemplo, cuando la alumna E6 se dio cuenta de que no constaba en el sistema informático lo que el profesor había mencionado. Lo primero que hizo fue realizar una pregunta al profesor utilizando el chino mandarín para expresarse con precisión para obtener información válida. Al mismo tiempo, como el profesor posee un cierto nivel de dominio de la lengua china, entendió bien la pregunta de la alumna, pero aun así dio su comentario en español y, curiosamente, E6 contestó en chino 好吧 (“vale”) al final. Más tarde, en la entrevista con los alumnos, E6 dijo que sabía que el profesor podía entenderla y pensó que utilizar su lengua

materna en ese momento haría que la comunicación fuera más fluida, el mensaje más preciso y, al mismo tiempo, expresaría sus propios sentimientos emocionales con más claridad.

3.1.3 Cognición

Además del contenido y la comunicación, se comprobó que las habilidades cognitivas de los alumnos mejoran eficazmente mediante las prácticas de translingüismo en la clase. Esto se debe a que dichas prácticas rompen las fronteras entre distintas lenguas, entre los comportamientos verbales y no verbales, entre la lengua y otras fronteras cognitivas, modales y simbólicas; de esta forma, los alumnos tienden a desarrollar un uso creativo y dinámico de múltiples lenguajes, múltiples símbolos y recursos cognitivos.

(5) Ejemplos de ejercicios de desarrollo cognitivo



“Un ejemplo que me viene a la mente es la inclusión por parte del profesor de material matemático y estadístico en sus clases sobre las tareas domésticas y el tiempo libre, que luego ayuda a los alumnos a comprender de forma más intuitiva algunas de las culturas y realidades de otros países” (E15: Extracto de la entrevista).

En la entrevista, E15 nos muestra que, las prácticas de translingüismo del profesor —el uso de imágenes y estadísticas— no solo refuerzan su dominio de las destrezas lingüísticas, sino que también perfeccionan su pensamiento lógico y habilidades matemáticas. Es decir, el lenguaje de las matemáticas y la lógica se convierten también

en una forma de lenguaje interactivo en la clase de español. Utilizar el consenso humano sobre el razonamiento matemático y lógico básico puede ayudar a la comprensión y a la comunicación entre profesores y alumnos de distintos orígenes lingüísticos.

3.1.4 Cultura

En la enseñanza de lenguas extranjeras, los conceptos de “C grande” y “c pequeña” ayudan a entender el papel de la cultura en el aprendizaje (Kramsch, 2013). La “C grande” abarca aspectos como instituciones, valores o creencias, mientras que la “c pequeña” se refiere a costumbres cotidianas y estilos de vida (Stern, 1992). En las clases observadas, el translingüismo permitió introducir elementos de ambas culturas —mayores y menores— tanto en la lengua meta como en la materna, generando una interacción cultural rica y diversa en el aula.

(6) Caso 3 de transcripción de observación de clases:

P: Y esto, ¿qué es esto? (Señalando a la foto de aceituna en el PPT).

Es: Carne.

P: No, no, no es carne. ¿Qué es? En China no se come esto (sonriendo mientras mira a los alumnos).

E7: ¿Seta?

P: No... No son setas. Son aceitunas. 橄榄 [*Ganlan*. Aceituna].

Es: Oh. 橄榄. Aceitunas. En España sí que comen mucho, en ensalada, en muchos platos... Es una costumbre. Sabéis que los países del sur de Europa tienen muchos aceitunos. Es un árbol muy típico en esta parte. También se come mucho aceite de oliva. 橄榄油 [*Ganlan you*. Aceite de oliva]. ¿Vale?

En (6), la práctica de translingüismo se ilustra mediante el uso por parte del profesor de imágenes y por el uso de la lengua materna de los alumnos, el chino, para explicar que las aceitunas son una especialidad alimenticia en España. Lo interesante en este caso es que el profesor no se limita a enseñar el vocabulario de los alimentos, sino que introduce la importancia de la aceituna en España y en todo el sur de Europa. El profesor hace hincapié en que comer aceitunas es un hábito suyo y lo contrasta con la situación en China, donde no se comen aceitunas, lo que supone una exportación de contenido cultural que permite a los alumnos adquirir un recuerdo más profundo del vocabulario y comprender las connotaciones culturales que hay detrás del léxico. Esto pertenece a la cultura pequeña o “c pequeña” de costumbres de vida y hábitos alimenticios.

(7) Extracto de la entrevista:

E11 “Una vez en clase nos enseñaron el vocabulario del vestido y el profesor nos preguntó qué tipo de vestido es popular entre los jóvenes chinos hoy en día. Hablamos de muchas marcas nacionales de moda y presentamos el Hanfu

(ropa tradicional de la etnia Han de China), mostrándole al profesor muchas fotos de Hanfu. El profesor dijo que a él también le gustaría probarlo”.

Las prácticas de translingüismo del ejemplo (7) también consisten en utilizar imágenes para ayudar a profesores y alumnos a comunicarse. No obstante, a diferencia del ejemplo 5, en este caso dicha práctica la llevan a cabo los alumnos, que no solo presentaron al profesor la palabra de vocabulario chino «hanfu» en el contexto temático de enseñanza del léxico de la vestimenta, sino que también le dieron a conocer las tendencias de la moda en China y los gustos estéticos de los jóvenes. La clase ya no consiste solamente en una introducción a la lengua y la cultura meta, sino que se desarrolla como comunicación e integración bidireccional, e incluso multicultural.

(8) Caso 4 de transcripción de observación de clases:

P: Y vosotros, ¿ayudáis a cocinar en casa? (haciendo un movimiento de volteo con las manos).

Es: (Mirándose entre sí).

P: ¿Eh? (Mirando y señalando a una alumna).

E8: Algunas veces.

P: Muy bien. Y ¿quién? ¿Quién cocina en vuestra?

Es: Mi madre / Mi mamá / Mi papá... (enviando sus respuestas al mismo tiempo).

P: Muy bien. 大家都做饭 [*Dajia dou zuofan*. 'Todos cocinan (en casa)]. En mi casa, yo también cocino. Los hombres cocinamos y hacemos otras tareas domésticas. Antes no, las mujeres trabajan más en casa. Pero ahora, todos son iguales. La igualdad, 平等 [*Pingdeng*. igualdad].

En (8), el profesor utilizó primero el lenguaje corporal (“un movimiento de volteo con las manos”) para que los alumnos entiendan su pregunta. Curiosamente, aunque el profesor es nativo español, los gestos que utiliza se relacionan más con la manera de cocinar en China, lo que significa que el profesor se percató de que un lenguaje corporal acorde con la perspectiva cultural de los alumnos es lo que mejor les ayudará a entender la pregunta. En las siguientes explicaciones, el profesor utiliza dos veces el chino para subrayar los puntos clave de sus expresiones. El profesor también introdujo la cuestión social de los roles de género en la familia a través de la pregunta de quién cocina en casa, no solo comparando la situación en China y España, sino también explicando las diferencias entre el pasado y el presente en España. Estos contenidos relacionados con el sistema familiar y valores en materia de género pertenecen a la cultura institucional y psicológica de la “C grande”.

En las clases de idiomas que hemos observado, el contenido cultural no solo se presenta en el sentido estricto de cultura —comida, ropa y costumbres, que son esenciales en una clase de lengua extranjera—, sino que este concepto también

impregna la presentación de los valores del país de destino, de modo que los alumnos llegan a conocer la lengua y el país meta a un nivel más profundo.

3.2 La actitud de los estudiantes hacia el translingüismo en clase con enfoque AICLE

Con el propósito de analizar las actitudes de los estudiantes sobre si las prácticas translingüísticas en el aula de lengua extranjera pueden contribuir al desarrollo del AICLE, se elaboró un cuestionario que contenía diez afirmaciones basado en el Marco 4Cs de Coyle (2011) y en el estudio de Zhou y Man (2021). Este cuestionario se presenta en forma de escala *Likert* de cinco grados, con una puntuación de 1 para representar mayor desacuerdo y 5 para el mayor acuerdo. La siguiente Tabla 2 muestra el contenido del cuestionario y las respuestas de los 20 estudiantes. Se incluyen el valor medio y la desviación media de sus puntuaciones en las diez afirmaciones.

Tabla 2

Cuestionario de actitud de los estudiantes hacia el translingüismo para el AICLE

Afirmaciones	Media	Desviación media
1. Las prácticas de translingüismo (cambio de lenguas, lenguaje corporal, uso de imágenes, vídeos y otros recursos multimodales) pueden ayudarme a aprender conocimientos lingüísticos de forma eficaz.	4.6	0.6
2. Las prácticas de translingüismo pueden facilitar mi comunicación con el profesor en el aula.	4.5	0.7
3. Las prácticas de translingüismo pueden ayudarme a comunicarme con hispanohablantes nativos en situaciones reales de mi vida cotidiana.	4.7	0.6
4. La práctica de translingüismo puede ayudarme a mejorar mi pensamiento y mi nivel cognitivo.	4.2	0.7
5. La práctica de translingüismo puede ayudarme a comprender mejor la cultura de los países hispanohablantes.	4.5	0.7
6. La práctica de translingüismo pueden ayudarme a expresar mejor la cultura de mi país.	4.2	0.8
7. Me gustan las prácticas de translingüismo del profesor en el aula.	4.4	0.7
8. Me gusta mi propio uso de las prácticas de translingüismo en el aula.	4.1	0.7
9. Yo también intento aplicar las prácticas de translingüismo en la medida de lo posible en situaciones prácticas de mi vida diaria.	4.3	0.6
10. Se debería fomentar la práctica de translingüismo en las clases de lenguas extranjeras	4.7	0.6

Las puntuaciones del cuestionario reflejan que la mayoría de los alumnos poseen una percepción positiva sobre la efectividad de las prácticas translingüísticas en el aula para la implementación del AICLE, con una puntuación media superior a 4 en cada una de las afirmaciones presentadas.

En concreto, dentro del Marco 4Cs, los estudiantes mostraron un alto grado de satisfacción con el papel de las prácticas translingüísticas tanto en el aspecto de la Comunicación como en la del Contenido. En primer lugar, los alumnos coincidieron

en que las prácticas translingüísticas pueden facilitar la comunicación no solo en el aula con el profesor (Afirmación 2), sino también en situaciones de la vida real con hablantes nativos (Afirmación 3). En segundo lugar, los alumnos valoraron muy positivamente la forma en que se utiliza el translingüismo para adquirir y asimilar conocimientos lingüísticos en el aula (Afirmación 1). Debido a las limitaciones de su nivel de lengua meta, las interacciones multirrecursos y multimodales les permiten comprender mejor las exposiciones del profesor y, al mismo tiempo, expresarse con más valentía, lo que facilita un desarrollo óptimo de la clase. Este punto también lo confirman algunos alumnos en las entrevistas, por ejemplo:

“Hay veces que el profesor explica en inglés y comparando el uso con el inglés, entiendo mejor el vocabulario o la gramática... Me atrevo a responder a las preguntas del profesor si puedo utilizar algo más de español” (E9: Extracto de la entrevista).

“Una vez conocí a un estudiante mexicano en la cafetería de la universidad. Le oí hablar español, le saludé, pero luego no pude terminar la conversación en español, hablaba muy poco la lengua, pero estuvo bien intercalar inglés y chino, ¡al menos hice un amigo!” (E2: Extracto de la entrevista).

Sin embargo, en comparación con la Comunicación y el Contenido, los alumnos dieron puntuaciones ligeramente más bajas en los aspectos de la Cognición y la Cultura, especialmente en las áreas de mejora cognitiva (Afirmación 4) y expresión de la cultura propia (Afirmación 6). Este factor puede estar correlacionado con el trasfondo cultural confuciano en el que los alumnos se conciben como figuras relativamente pasivas. No obstante, ambos aspectos mejoran a través de las prácticas de translingüismo, como muestran los datos de observación en clase presentados en la sección anterior.

En síntesis, el estudio muestra que los alumnos aceptan mejor la aplicación de prácticas translingüísticas en el aula por parte de los profesores (Afirmaciones 8, 9 y 10), incluida la presentación de la cultura de la lengua meta por su parte (Afirmación 5). Además, se puede concluir que los estudiantes consideran el reforzamiento de prácticas translingüísticas en el aula de lengua extranjera (Afirmación 10) como un factor positivo, algo que confirma uno de ellos en la entrevista:

“Espero que este tipo de cambio de lenguaje, incluido el lenguaje corporal, se produzca más a menudo en el aula, especialmente por parte de los profesores, y estos medios me ayudarían sin duda a aprender mejor” (E15: Extracto de la entrevista).

4. Discusión

Este trabajo investiga cómo las prácticas de translingüismo favorecen el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras según el Marco 4Cs de

Coyle (1999), además de analizar las actitudes generales de los estudiantes hacia esta metodología en el contexto del AICLE.

Según las observaciones y entrevistas, las prácticas translingüísticas son frecuentes en la clase de español audio-oral, tanto por parte del profesor como de los estudiantes. Estas incluyen cambios de lengua, gestos corporales y el uso de imágenes, audio y vídeo, coincidiendo con estudios previos (Lu & Zuo, 2023; Zhou et al., 2020). Además, se identificaron prácticas nuevas, como la aplicación de la lógica matemática, que contribuye a mejorar la retención de vocabulario y la comprensión cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Dentro del Marco 4Cs, las prácticas translingüísticas facilitan la integración de contenidos y lenguas extranjeras en el aula, favoreciendo el desarrollo de destrezas lingüísticas y competencias interculturales (Chaya & Inpin, 2020). El profesor usa herramientas visuales y cambia del español al inglés para explicar mejor la gramática, reforzando el aprendizaje del contenido. La comunicación se apoya en gestos y el uso de la L1 de los alumnos, lo que promueve una expresión multilingüe y multimodal más fluida (Fang & Liu, 2020; Galloway et al., 2017). Aunque el escenario que supone el aula muestra obvias limitaciones, es un paso inicial para que los estudiantes usen el idioma en contextos reales y sociales.

En cuanto al aspecto de Cognición, la capacidad de los alumnos para asimilar conocimientos y reflexionar sobre ellos mejora notablemente su modo de pensar se amplía, pasando de la formación de puras destrezas lingüísticas al desarrollo de capacidades cognitivas, como las habilidades matemáticas y lógicas, así como el desarrollo del pensamiento crítico (Cenoz & Gorter, 2022).

Del mismo modo, la Cultura se integra mejor en una clase de lengua extranjera con la ayuda de prácticas translingüísticas. Los recursos multilingües y multimodales no solo ayudan a los profesores a introducir y exportar mejor la cultura de la lengua meta, sino que también ayudan a los alumnos a presentar sin problemas su propia cultura. Al mismo tiempo, se pueden desencadenar comparaciones y reflexiones sobre los fenómenos culturales de ambas partes, facilitando así la integración de las culturas y la comprensión mutua de las civilizaciones en el aula (Moore & Nikula, 2016).

En nuestro estudio, se amplía la connotación que posee la cultura en el aula de lenguas extranjeras, que ya no se limita solo a fenómenos culturales estrechamente definidos, como costumbres o arte culinario, sino que también se amplía a la exploración y comparación de los sistemas, valores y gustos estéticos de las distintas nacionalidades por parte de profesores y alumnos. En otras palabras, la competencia intercultural tanto de profesores como de alumnos se encuentra efectivamente reforzada mediante las prácticas de translingüismo (Lu & Zuo, 2023). Estas conclusiones son paralelas a los estudios de Coyle et al. (2010) y Coyle (2011), en que se señala que el enfoque del AICLE en clase de lenguas extranjeras puede ayudar a

desarrollar la competencia intercultural de los alumnos, con la posibilidad de prepararlos mejor para enfrentarse a un mundo globalizado.

En los estudios anteriormente mencionados, se justifican las prácticas del translingüismo en clase de lenguas extranjeras por su capacidad inherente para ayudar a los estudiantes principiantes a mejorar su participación en clase (Lu & Zuo, 2023; Prada, 2019), así como por proporcionar conocimiento nuevo y ayudar a la comprensión de las instrucciones en clase (Cenoz & Santos, 2020; Zhou et al., 2020). En el presente estudio, encontramos asimismo que las prácticas de translingüismo facilitaron los procesos de aprendizaje y contribuyeron a crear un entorno positivo en el aula, proporcionando un aprendizaje más holístico (García, 2009).

La realización del marco integrado de las 4Cs mediante dichas prácticas maximiza la posibilidad de que todos los estudiantes encuentren algún tema con el que puedan comprometerse en clase, lo que definitivamente coadyuba a desarrollar una sostenible motivación (Redlich & Pattison, 2024). En otras palabras, los estudiantes pueden equilibrar el aprendizaje de idiomas con otros objetivos para alcanzar una sensación de participación que depare logros más profundos y completos.

Precisamente, en lo que respecta a la actitud de los alumnos, nuestros resultados revelan que, en general, los estudiantes se muestran a favor de la idea de que las prácticas de translingüismo en la clase de lenguas extranjeras contribuyen positivamente a la consecución del AICLE, lo que coincide con el estudio previo de Zhou y Mann (2021). Sin embargo, los datos muestran que los estudiantes continúan prefiriendo que el profesor asuma el papel principal en la integración de estas prácticas translingüísticas. Además, reconocen más su función en términos de contenido y comunicación que en lo que respecta a la cognición y la cultura.

Este hallazgo sugiere que, en las aulas de lengua extranjera de las universidades chinas, aunque los estudiantes comienzan a expresarse y a mostrar su identidad cultural de manera más activa (García & Palmer, 2017), aún tienen un largo camino por recorrer para superar las limitaciones tradicionales educativas y filosóficas que los condicionan a ser receptores pasivos de ideas y conocimientos. Los docentes se inclinan hacia la utilización de métodos multirrecursos y multimodales para facilitar su aprendizaje, en lugar de adoptar estrategias activas que les permitan buscar y obtener información de manera autónoma.

En cualquier caso, las prácticas translingüísticas han contribuido significativamente a lograr una difusión más eficaz de los contenidos y a facilitar una comunicación más fluida en clase. Al mismo tiempo, han puesto de relieve tanto el progreso cognitivo como la identidad cultural. Para los alumnos, el aula de lenguas extranjeras ha dejado de ser un espacio lleno de información monolingüe y se ha transformado en un entorno de mestizaje y apreciación multicultural.

CONCLUSIONES

El presente trabajo se centró en investigar cómo las prácticas de translingüismo facilitan la integración del Marco 4Cs del AICLE en una clase audio-oral de español, así como en las actitudes generales que muestran los estudiantes hacia dicha práctica en relación con su función en la integración del AICLE. Los resultados indican que las prácticas de translingüismo facilitan el desarrollo de las 4Cs del AICLE en el aula y también contribuyen al fortalecimiento de las destrezas lingüísticas y las competencias comunicativas, cognitivas e interculturales de los alumnos. En particular, el docente empleó herramientas de visualización, gestos corporales, recursos multilingües y multimodales, así como imágenes, audio y vídeo, amén de otras prácticas como la lógica matemática para reforzar el contenido clave de la clase. Con ello se pretende facilitar la competencia comunicativa de los estudiantes, cultivar su pensamiento creativo, lógico y crítico; asimismo, elevar su capacidad para transmitir su propia cultura y desencadenar comparaciones y reflexiones sobre los fenómenos culturales de la cultura propia y de la cultura meta. Además, en el presente estudio, la noción de cultura no se limita a fenómenos superficiales y cotidianos, como costumbres o gastronomía, sino que se amplía hacia la exploración y comparación de los sistemas, valores y gustos estéticos de las diferentes naciones que entran en contacto.

En lo que respecta a la actitud de los alumnos, los resultados revelan que la mayoría se manifiesta a favor de las prácticas de translingüismo en el aula. Los estudiantes coinciden en que estas prácticas pueden facilitar la integración del AICLE. Además, los estudiantes reconocen el papel predominante del profesor como ejecutor de dichas prácticas y consideran que estas son más efectivas en la realización del Contenido y la Comunicación que en el ámbito de la Cognición y la Cultura.

El presente estudio se limita al ámbito de la educación superior; por ello, se recomienda que investigaciones futuras amplíen su alcance a los niveles de educación primaria y secundaria. Además, resulta necesario incorporar métodos cuantitativos y análisis estadísticos que permitan evaluar con mayor precisión el impacto de estas prácticas en el aprendizaje del español y en la formación de la identidad cultural. En esta línea, se valora positivamente la transición hacia un enfoque pedagógico que promueva la construcción de la identidad cultural del alumnado, así como la adopción de estrategias sistemáticas que consideren la actitud de los estudiantes frente a esta práctica metodológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, C., Jones, B., & Lewis, G. (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>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 53(2), 342-354. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Charamba, E., & Zano, K. (2019). Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African Chemistry classroom. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1631229>
- Chaya, P., & Inpin, B. (2020). Effects of Integrating Movie-Based Mobile Learning Instruction for Enhancing Thai University Students' Speaking Skills and Intercultural Communicative Competence. *English Language Teaching*, 13(7), 27-45. <https://doi.org/10.35516/hum.v52i6.7813>
- 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>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Planning educational research. Research methods in education*. Routledge.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. *Learning Through a Foreign language*, 46-62.
- 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. (2011). Teacher education and CLIL methods and tools. En *Unpublished Seminar Presented in Milan, Italy*. [Archivo PDF] <http://www.cremi.it/public/documenti/seminar>.
- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum—CLIL National Statement and Guidelines*. The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cross, T. (2012). Cultural competence continuum. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24, 83-85.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. En C. Dalton-Puffer, T.

- Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 1-20). John Benjamins.
- Fang, F., & Liu, Y. (2020). 'Using all English is not always meaningful': Stakeholders' perspectives on the use of and attitudes towards translanguaging at a Chinese university. *Lingua*, 247, 102959. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2020.102959>
- Galloway, N., Kriukow, J., & Numajiri, T. (2017). *Internationalisation, higher education and the growing demand for English: An investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan*. The British Council.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.
- García, O., & Li, W. (2014). Language, bilingualism and education. En O. García, & W. Li (Eds.), *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 46-62). Palgrave Pivot.
- García, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245-255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Gravé-Rousseau, G. (2011). L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère. *CLIL from yesterday to today: a perspective of learning a discipline in a foreign language*. [Archivo PDF] chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.afef.org/system/files/2019-01/5.L-EMILE-d-hier-a-aujourd'hui-G-Grave-Rousseau.pdf
- Kao, Y. T. (2023). Exploring translanguaging in Taiwanese CLIL classes: An analysis of teachers' perceptions and practices. *Language, Culture and Curriculum*, 36(1), 100-121. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2033762>
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian journal of language teaching research*, 1(1), 57-78.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Lin, A. M., & He, P. (2017). Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 228-244. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328283>

- Lu, X., Liu, J., & Zheng, Y. (2021). Estudio sobre la adquisición perceptiva de las oclusivas del español en contextos bilingües y diglósicos: diferencias dialectales y universalidad en la adquisición. *Estudios de Lingüística*, 31, 145-157.
- Lu, X., & Zuo, Y. (2023). Descansamos-xiuxiamos: a case study of a teacher's translanguaging practices and attitude in an L3 Spanish audio-oral classroom at a Chinese university. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 8, 63-81. <http://dx.doi.org/10.30827/portalin.viVIII.29214>
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and Its Stakeholders: What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching. *Internacional CLIL Research Journal*, 1(4), 36-46.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Addison-Wesley.
- Moore, P., & Nikula, T. (2016). Translanguaging in CLIL classrooms. *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp.211-234). Multilingual Matters.
- Nilser, H. (2016). No dominas el sueco, se te hace difícil el español: Translanguaging en la enseñanza de ELE (Dissertation), Stockholm University. [Archivo PDF] <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-13779>.
- Prada, J. (2019). Exploring the role of translanguaging in linguistic ideological and attitudinal reconfigurations in the Spanish classroom for heritage speakers. *Classroom Discourse*, 10(3-4), 306-322. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1628793>
- Pun, J. K., & Tai, K. W. (2021). Doing science through translanguaging: A study of translanguaging practices in secondary English as a medium of instruction science laboratory sessions. *International Journal of Science Education*, 43(7), 1112-1139. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2021.1902015>
- Rafi, A. S. M., & Morgan, A. M. (2023). Blending translanguaging and CLIL: pedagogical benefits and ideological challenges in a Bangladeshi classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(1), 20-45. <http://dx.doi.org/10.1080/15427587.2022.2090361>
- Redlich, J., & Pattison, S. (2024). Combining CEFR and 4C CLIL Frameworks for Principled Literature in Language Teaching. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 15(1), 1-21. <https://doi.org/10.15642/NOBEL.2024.15.1.1-21>

- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. O.U.P.
- Tai, K. W., & Li, W. (2021). Co-learning in Hong Kong English medium instruction mathematics secondary classrooms: A translanguaging perspective. *Language and Education*, 35(3), 241-267. [10.1080/09500782.2020.1837860](https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1837860)
- Wang, D. (2019). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: Students' and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138-149. 10.1080/13670050.2016.1231773
- Wu, Y., & Lin, A. M. (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>
- Yamano, Y. (2013). Exploring the use of content and language integrated learning (CLIL) in foreign language activities. *JES journal*, 13, 20-35. https://doi.org/10.20597/jesjournal.13.0_20
- Zhou, X., & Mann, S. (2021). Translanguaging in a Chinese university CLIL classroom: Teacher strategies and student attitudes. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(2), 265-289. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231773>
- Zhou, X. E., Huang, X., & He, J. (2020). Translanguaging in L3 Spanish classrooms: Practices and attitudes. *Círculo de lingüística Aplicada a la Comunicación*, 84, 65-75. <https://doi.org/10.5209/clac.71996>

NOTAS

¹ Esta investigación ha sido financiada por “Shanghai Pujiang Program” (22PJC014, Un estudio sobre la trayectoria de desarrollo de la adquisición y educación multilingüe desde una perspectiva lingüística ecológica), por “Fundamental Research Funds for the Central Universities” (S20230080, Estudio de prácticas de translingüismo en la clase audio-oral de español como L3 en una universidad China) y por “Research Funds of Center for Language Education and Cooperation” (23YH12D).

² Contacto principal para la correspondencia editorial.

³ El cuestionario en cuestión se puede consultar en <https://www.wjx.cn/vm/YrbZMOh.aspx#> (01/2025).