

El uso del inglés como lengua franca enseñando una segunda lengua: *perspectivas de docentes*

The use of English as a lingua franca in teaching a second language: Teachers' perspectives

Aretousa GIANNAKOU

Universidad de Nicosia, Nicosia, Chipre
giannakou.a@unic.ac.cy



Resumen: La presente investigación explora las perspectivas de profesores/as de educación primaria sobre el uso del inglés como lengua franca en un aula de segunda lengua, en un contexto donde el inglés se habla como lengua de herencia por alumnos/as migrantes. El diseño de la investigación fue cualitativo y se emplearon tres métodos diferentes para examinar las perspectivas de doce profesores/as: (a) un cuestionario; (b) escritura reflexiva; y (c) elicitación de metáforas. Los/las profesores/as que no hablaban inglés se mostraron reacios/as a incorporar prácticas de translingüismo en su enseñanza. Sin embargo, la triangulación de los resultados reveló una postura mayoritariamente positiva hacia el translingüismo usando el inglés, que apoya el aprendizaje eficaz de alumnos/as de origen inmigrante. El estudio subraya la importancia de la formación de los/las profesores/as para que puedan apreciar las ventajas del translingüismo pedagógico en el contexto de la educación intercultural y la enseñanza de segundas lenguas a alumnos/as de origen migrante.

Palabras clave: creencias de docentes; translingüismo; educación intercultural.

Abstract: The present research explores the perspectives of primary education teachers on the use of English as a lingua franca in the second language classroom, in a context where English is spoken as a heritage language by migrant students. The study employed a qualitative research design, utilizing three distinct methods to explore the perspectives of twelve teachers: (a) a questionnaire; (b) written accounts; and (c) elicitation of metaphors. Non-English-speaking teachers were shown to be hesitant to adopt translinguaging practices in their teaching. However, the

triangulation of results indicated a generally positive attitude toward using English in translanguaging, reinforcing its role in supporting the effective learning of young students with a migrant background. The study highlights the importance of training teachers so that they can appreciate the advantages of pedagogical translanguaging in the context of intercultural education involving students of migrant origin.

Keywords: teachers' beliefs; translanguaging; intercultural education.



1 INTRODUÇÃO

Nuevas exigencias en la educación, derivadas de los fenómenos de globalización y migración, indican la necesidad de adaptarse a nuevos enfoques y prácticas docentes, así como de recurrir a las teorías educativas y métodos de enseñanza de lenguas más recientes. El presente estudio pretende arrojar luz sobre las creencias de los/las docentes acerca del uso del inglés como lengua franca en el contexto del translingüismo pedagógico, entendido como prácticas bilingües en el que los/las hablantes utilizan, de forma flexible, todos sus recursos lingüísticos y semióticos para mejorar la comunicación y el aprendizaje (García, 2009; García; Li, 2014; Li, 2018; Li ; Lee, 2023).

Cummins y Swain (2014, p. 184) definen un programa educativo bilingüe exitoso como aquel que conduce al desarrollo y mantenimiento de habilidades bilingües, altos niveles de rendimiento académico y enriquecimiento psicológico, social y personal. Sin embargo, las prácticas bilingües que implican lenguas migrantes o de herencia a menudo siguen siendo demonizadas o evitadas como no académicas y destructivas del currículo escolar oficial (Creese; Blackledge, 2010; Putjata; Koster, 2023; Maligkoudi *et al.*, 2018; pero véase Tsokalidou; Koutoulis, 2015). Al mismo tiempo, los/las alumnos/as bilingües de origen migrante se caracterizan por bajas tasas de rendimiento. Esta situación puede afrontarse recurriendo a las premisas de la educación bilingüe y el translingüismo pedagógico (Cenoz; Gorter, 2022; Cummins, 2015; García, 2009).

Las ideologías y disposiciones de los/las profesores/as juegan un rol clave en los procesos de inclusión, socialización y aprendizaje de los/las alumnos/as bilingües de perfil migrante. Cummins (2021) destaca el hecho de que los/las profesores/as actúan como importantes agentes de transformación social y educativa, puesto que son “tomadores de decisiones activos y pensantes que desempeñan un papel central en la configuración de los acontecimientos del aula” (Borg, 2015, p. 1). Asimismo, se reconoce que son “importantes mediadores de la política lingüística a nivel de aula” (Henderson, 2017, p. 31). Las creencias y actitudes de los/las profesores/as pueden influir en gran medida en las experiencias de los/las alumnos/as, el progreso de su desarrollo bilingüe y sus percepciones de identidad (Putjata; Koster, 2023).

Dada la escasez de estudios sobre las prácticas bilingües en la educación en general y el contexto educacional griego en particular, así como la subrepresentación de los contextos educativos no formales en la investigación relacionada (pero véase Mammou *et al.*, 2022), el presente estudio pretende llenar este vacío. La atención se centra en las opiniones de

profesores/as sobre el translingüismo pedagógico en un contexto educativo no formal abordando la cuestión del uso del inglés como lengua franca y como lengua de herencia.

2 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Los/las profesores/as, como mediadores de conocimiento, desempeñan un papel crucial y polifacético en la educación. En la realidad actual, caracterizada por movimientos de migración constantes, su ayuda es esencial en el proceso de superación gradual por parte de estudiantes migrantes de las barreras lingüísticas y sociales impuestas por la nueva realidad sociolingüística a la que se enfrentan. El translingüismo se considera una poderosa herramienta que potencia el bilingüismo y facilita el proceso educativo, estimulando el potencial de aprendizaje (lingüístico) de los/las estudiantes (García; Kano, 2014). La cuestión es cómo perciben los/las profesores/as prácticas de translingüismo, si estas aparecen, en el proceso de enseñanza en la lengua dominante del país de residencia (L2).

Las creencias son constructos importantes, considerados como teorías explícitas o implícitas (Pajares, 1992), que determinan tanto las percepciones como las acciones relativas a todos los aspectos del proceso educativo (Barcelos, 2003). Por tanto, las creencias de los/las profesores/as guían sus acciones, influyendo en la toma de decisiones pedagógicas y en la práctica docente tanto o más que sus conocimientos reales (Asmali; Çelik, 2017; Borg, 2015).

En gran medida, sigue sin estar claro si los/las profesores/as pueden apreciar realmente los beneficios de sus aulas multiculturales y tomar conciencia de las ventajas cognitivas y sociales del bilingüismo para los/las alumnos/as y de su importancia para la cohesión social en general (Karafylli; Maligkoudi, 2021; Maligkoudi *et al.*, 2018; Mattheoudakis *et al.*, 2017). García (2017) señala la visión holística del lenguaje como una práctica social situada en contextos culturales específicos y como un sistema complejo y fluido que permite a las personas comunicarse de diferentes maneras. Cummins (2015) explica las múltiples formas en que la educación intercultural, que implica aprovechar la L1, desempeña un papel significativo en la promoción del rendimiento educativo entre los/las estudiantes de origen migrante. De esta manera, los/las educadores deberían familiarizarse (más) con el bi-/multilingüismo y comprender su potencial de forma holística, alineando sus percepciones y prácticas con el advenimiento del giro multilingüe (véase May, 2014 y sus referencias).

El translingüismo se refiere al uso flexible de diferentes lenguas, variedades lingüísticas y medios semióticos para comunicarse, crear

significado y construir conocimiento (Creese; Blackledge, 2015; García, 2009; García; Li, 2014). Estas prácticas lingüísticas pueden ser espontáneas y/o intencionalmente pedagógicas (García *et al.*, 2017; Goodman; Tastanbek, 2021). El translingüismo en la pedagogía se ha propuesto como una forma de reconocer las prácticas lingüísticas fluidas y dinámicas de los/las estudiantes destinadas a ampliar su repertorio de creación de significados, al tiempo que abrazan sus identidades bilingües y biculturales (Baker, 2011; García; Li, 2014). Sobre esta base, el translingüismo se convierte en una práctica de empoderamiento que integra repertorios lingüísticos y semióticos para ser aprovechados como herramientas importantes en la educación bilingüe y la experiencia educativa de los/las estudiantes. En el contexto de la migración, la pedagogía del translingüismo contribuye, en última instancia, a la justicia social (Cummins, 2015; García; Leiva, 2014; Tsokalidou; Koutoulis, 2015). Se ha observado también que a menudo los/las profesores/as adoptan prácticas bilingües sólo como un recurso temporal para cumplir funciones específicas en niveles más bajos de competencia en la segunda lengua (Burton; Rajendram, 2019).

El propósito de este estudio es examinar las creencias de los/las profesores/as sobre el translingüismo en un contexto educativo no formal bilingüe en Grecia. La importancia de este estudio radica en el hecho de que la noción de translingüismo es bastante nueva como medio de comunicación en el ámbito educativo en general. Al mismo tiempo, existe un conocimiento limitado sobre las creencias y experiencias de los/las profesores/as sobre su participación en prácticas bilingües o de translingüismo o del uso de la L1 en el aprendizaje de L2 en Grecia (pero véase Gogonas; Maligkoudi, 2019; Kantzou; Vasileiadi, 2021; Karafylli; Maligkoudi, 2021; Mammou *et al.*, 2022).

Dado que el bi-/multilingüismo en las aulas es la nueva realidad educativa, comprender las creencias de los profesores/as sobre el translingüismo es hoy en día crucial, especialmente en la educación no formal, que es un contexto poco representado, en el que puede haber mayor flexibilidad a la hora de aplicar enfoques pedagógicos alternativos. La forma más adecuada de obtener las creencias de los/las profesores/as es dándoles espacio para que se expresen con sus propias palabras y abordando la cuestión desde ángulos que ofrezcan diferentes perspectivas sobre el tema (Borg, 2015).

3 METODOLOGÍA

3.1 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio son las siguientes:

1. ¿Qué opinan los/las profesores/as de estudiantes migrantes sobre el uso del inglés como lengua franca en el contexto de la educación no formal en Grecia?
2. ¿En qué medida dichas perspectivas coinciden con su práctica docente percibida por los/las mismos/as?

La investigación siguió un enfoque cualitativo que empleó la triangulación de datos (Cohen et al., 2022). Se estructuró como un estudio de caso de carácter exploratorio-interpretativo, permitiendo una investigación holística de un caso particular, que destaca por su singularidad. La unidad de análisis del estudio de caso (VanWynsberghe; Khan, 2007) se definió como las perspectivas de los/las profesores/as griegos/as sobre el translingüismo en el proceso de enseñanza a niños/as, tal y como se experimenta en la educación no formal en Grecia. El fenómeno se examinó utilizando el caso de una clase de estudiantes filipinos, menores de edad, que asistían a clases de/en griego como L2 en Atenas, Grecia. El objetivo era ganar en profundidad más que en amplitud y, aunque no podamos generalizar con base a los resultados, las percepciones obtenidas de este estudio pueden extrapolarse a diferentes contextos educativos.

3.2 Contexto de la investigación

El estudio se centró en las perspectivas sobre el translingüismo de los/las profesores/as que imparten tanto lengua (griego) como contenido en clases para principiantes en una escuela privada situada en Atenas (Grecia). Esta escuela había estado llevando a cabo un programa especializado de recuperación que apoyaba a los/las alumnos/as migrantes con sus deberes escolares y el desarrollo de su competencia en griego como L2. Dos clases de integración en esta escuela reciben alumnos/as procedentes de Filipinas, que llegan a Grecia sin ningún conocimiento de la lengua griega. Los/las migrantes filipinos/as han estado llegando a Grecia desde los años 80, con una presencia permanente desde entonces.

Los/las alumnos/as de estas clases son, por tanto, bilingües emergentes (García, 2017) y reciben clases de griego como L2 con materiales diseñados por los/las profesores/as de la escuela. También reciben apoyo para las asignaturas de la escuela pública griega, a la que asisten por las

mañanas. La edad de los alumnos oscila entre los 6 y 11 años y su característica común es que hablan inglés como su lengua materna, por lo que siempre forman una clase aparte. En el momento de la investigación, las clases estaban formadas por 13 alumnos/as de 6 a 9 años. Estos/as alumnos/as nacieron en Filipinas de padres angloparlantes, ya que el inglés es la lengua oficial de su país, y crecen en Grecia como hablantes bilingües (emergentes) de inglés y griego. Por lo tanto, el uso del inglés en el contexto de la presente investigación constituye tanto el uso de la L1 de los/las estudiantes como lengua de herencia como el uso del inglés como lengua franca. Mientras que en Filipinas se hablan muchas lenguas o variedades distintas del inglés (por ejemplo, filipino, chabacano), dichos/as alumnos/as sólo hablaban inglés cuando empezaron a ir al colegio en Grecia.

3.3 Participantes

Los/las participantes de la investigación fueron los/las doce profesores/as que impartían clases a principiantes en la citada escuela privada. Los/las profesores/as eran de origen griego, de 29 a 50 años. Nueve de ellos/as hablaban inglés como lengua extranjera con fluidez, mientras que tres eran monolingües, es decir, sólo hablaban griego. Tenían distintas especialidades: lengua griega, matemáticas y materias de educación primaria. Siete de los participantes eran mujeres y cinco eran hombres. Ocho participantes tenían una experiencia docente de entre 10 y 25 años, mientras que cuatro de ellos/as tenían una experiencia de entre 2 y 5 años. Todos/as habían trabajado con alumnos/as bilingües de distintos países en el programa específico de la escuela. Según sus informes, no habían recibido ninguna formación oficial ni complementaria sobre temas relacionados con la enseñanza bilingüe. Los/las participantes dieron su consentimiento informado para participar en el estudio y también se recogió información demográfica. El concepto del translingüismo se explicó a los/las participantes con la mayor claridad posible, al tiempo que se tomaron precauciones para evitar influir en sus respuestas.

3.4 Material y método

Los/las profesores/as participaron en la recolección de datos respondieron a un cuestionario, redactaron informes breves y aportaron metáforas sobre el uso de la primera lengua de los/las estudiantes y su papel en la enseñanza. El objetivo era explorar tanto las creencias explícitas (declaradas) como las creencias implícitas, es decir, las creencias que se tienen de forma subconsciente (véase Ajzen; Dasgupta, 2015; Ellis, 2008; Giannakou, 2019). Los instrumentos de investigación cualitativa seleccionados han demostrado ser apropiados para los estudios de caso,

permitiendo una comprensión en profundidad del fenómeno investigado (Cohen *et al.*, 2022). A lo largo de la recogida de datos se utilizó la lengua griega para recopilar datos autoinformados que fueran lo más precisos y fiables posible.

3.4.1 Primera fase: Cuestionario

En la primera fase, se administró a los/las participantes un cuestionario escrito con 15 preguntas cerradas en una escala Likert de 5 puntos (afirmaciones) para obtener una primera idea de sus creencias explícitas. El cuestionario constaba de tres tipos de afirmaciones, en las que los/las participantes marcaban su grado de acuerdo (de “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”). El primer tipo (ítems 1 y 2, Tabla 1) incluía afirmaciones sobre los antecedentes fácticos de la clase en relación con el uso de la L1, explorando si los/las profesores/as y los/las alumnos/as usaban el inglés en clase. El segundo tipo de afirmaciones incluía nueve ítems (3-11, Tabla 1) que expresaban una opinión positiva hacia el uso de la L1 de los/las estudiantes en clase. Por el contrario, el tercer tipo de ítems (12-15, Tabla 1) incluía cuatro afirmaciones que revelaban una opinión negativa.

3.4.2 Segunda fase: Escritura reflexiva y elicitación de metáforas

En la segunda fase, una semana después de la primera, se recogieron los relatos escritos y elicitación de metáforas de los/las participantes. En primer lugar, se pidió a los/las profesores/as que describieran su última clase centrándose en la parte comunicativa de sus lección. Los relatos escritos se utilizan en investigación para explorar creencias y acciones de personas como un método ventajoso de recopilación de datos relacionados con los pensamientos e intenciones de los/las participantes (Borg, 2015; Cohen *et al.*, 2022). Al describir su clase, el objetivo era detectar cualquier instancia en la enseñanza que pudiera revelar una discrepancia entre sus declaraciones recogidas en el cuestionario y sus acciones descritas en clase.

El segundo paso de esta parte de recolección de datos consistió en obtener metáforas sobre el uso del inglés como la L1 de los/las estudiantes en la enseñanza. Se pidió a los/las participantes que proporcionaran una metáfora que describiera cómo la percibían y que la explicaran, es decir, que utilizaran una frase comenzando con “porque” (véase Asmali; Çelik, 2017; Giannakou, 2019; Fisher, 2013). Las metáforas se han utilizado en la investigación para abordar cuestiones relacionadas con las creencias y el subconsciente (Lawley; Tompkins, 2000; Ortony, 1993). Según Ellis (2002; 2008), el análisis de metáforas es un enfoque eficaz para examinar cualitativamente las creencias de personas, puesto que proporciona un

medio indirecto de indagar en el sistema de creencias de los/las participantes (véase también Kramsch, 2003).

3.5 Análisis de datos

Para analizar los relatos escritos y las metáforas se utilizó el análisis de contenido cualitativo. Los datos se clasificaron y sintetizaron mediante codificación cualitativa. Mediante el análisis temático, se asignaron etiquetas a segmentos de datos, lo que permitió compararlos con otros segmentos. El análisis permitió interpretar los datos como categorías analíticas emergentes y definir ideas, estableciendo relaciones entre ellas (Charmaz, 2014). Se utilizaron estadísticas descriptivas para resumir y presentar las respuestas del cuestionario.

4 RESULTADOS

4.1 Cuestionario

Los datos recogidos de las 180 respuestas al cuestionario respondido por los/las profesores/as (N=12) se muestran en la Tabla 1. Las respuestas de la primera parte del cuestionario mostraron que nueve profesores/as utilizaban la L1 de los/las alumnos/as (inglés) en clase, mientras que tres afirmaron no dominar el inglés, por lo que no lo usaban en clase. Todos/as los/las profesores/as indicaron que sus alumnos/as sí utilizaban su L1 para expresarse mientras intentaban hablar en su L2 (griego) en clase. En los ítems del segundo tipo, se puede observar que la mayoría de las respuestas (N=86/108, 80%) indicaron una postura positiva hacia el uso de la L1 en clase. En los ítems del tercer tipo, el panorama era menos claro. Más de la mitad de las respuestas (N=27/48, 56,3%) revelaron un desacuerdo con las afirmaciones negativas hacia el uso del inglés (prohibición o uso limitado del L1), mientras que la otra mitad de las respuestas se dividieron en opiniones negativas y neutras (Tabla 1). Aunque no hubo consenso en las respuestas de los/las participantes, los datos del cuestionario muestran que los/las profesores/as estaban mayoritariamente a favor del uso de la L1 (inglés) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero los datos también revelaron cierta reticencia a la hora de adoptar plenamente las prácticas bilingües en los procesos de aprendizaje y socialización de los/las alumnos/as.

Tabla 1 — *Respuestas del cuestionario sobre el uso del inglés en las clases de griego (continúa)*

		N de respuestas		
Declaraciones		(Muy) En desacuerdo	Neutras	(Muy) De acuerdo
Tipo 1				
1	Uso la L1 de mis alumnos/as en clase.	3/12	0	9/12
2	Mis alumnos/as utilizan su L1 para describir algo o para expresarse mientras intentan hablar griego.	0	0	12/12
Suma		3/24	0/24	21/24
Tipo 2				
3	Pido a mis alumnos/as que hablen en griego utilizando palabras en su L1 si lo necesitan.	2/12	3/12	7/12
4	Comunicarme con mis alumnos/as en su L1 es un verdadero apoyo para su aprendizaje de la L2.	0	0	12/12
5	Un/a profesor/a monolingüe puede trabajar eficazmente con alumnos/as bilingües que utilizan su L1 en clase, aunque no la entienda.	5/12	2/12	5/12
6	Utilizar la L1 de mis alumnos/as en el aprendizaje del griego como L2 favorece el aprendizaje de la L2.	0	0	12/12
7	El uso de la L1 de los/las alumnos/as en mi clase me facilita la enseñanza.	0	1/12	11/12
8	Animaría a mis alumnos/as bilingües a hablar en el idioma que quisieran en clase para lograr una mejor comunicación.	0	3/12	9/12
9	Los/las profesores/as deben seguir métodos pedagógicos creativos para salvar la brecha comunicativa en el aula, implicando prácticas de translingüismo.	0	0	12/12
10	Enseñar griego a principiantes absolutos es interesante para mí, ya que me incita a ser ingenioso/a y a utilizar la L1 de los/las niños/as.	0	2/12	10/12
11	Mis alumnos/as se sentirían incómodos/as si les prohibiera utilizar su L1 en clase.	2/12	2/12	8/12
Suma		9/108 8%	13/108 12%	86/108 80%
Tipo 3				
12	Si un/a alumno/a utiliza una palabra inglesa cuando le he pedido que hable en griego, considero que su esfuerzo es "incorrecto".	9/12	0	3/12

		N de respuestas		
Declaraciones		(Muy) En desacuerdo	Neutras	(Muy) De acuerdo
13	Prohibir a los/las estudiantes que utilicen su L1 en el aprendizaje de L2 les ayudaría a desarrollar más rápidamente su competencia en la L2.	6/12	3/12	3/12
14	Si dejara de explicar las cosas en la L1 de mis alumnos/as y utilizara sólo el griego, obtendría resultados más rápidos en la adquisición de la L2.	6/12	3/12	3/12
15	Fuera del aula, preferiría que los/las alumnos/as hablaran griego en la escuela.	6/12	3/12	3/12
Suma		27/48	9/48	12/48
		56.3%	18.7%	25%

Fuente: elaborada por el autor.

4.2 Escritura reflexiva

Se pidió a los/las participantes que realizaran una redacción reflexiva y describieran lo más detalladamente posible su última clase en el aula de griego para principiantes, centrándose en el proceso de enseñanza y el uso de las distintas lenguas o medios para comunicarse durante la clase. Cada participante relató con sus propias palabras las partes más significativas de la clase, prestando especial atención a cómo se enfrentaron al hecho de que los/las alumnos/las apenas hablaran griego y a los casos en los que utilizaron el inglés como la primera lengua de los/las alumnos/as y como medio de comunicación común.

4.2.1 Participantes no anglófonos

Las respuestas de los/las profesores/as variaron considerablemente. P2, P6 y P10 eran los/las tres profesores/as que no hablaban inglés. Todos/as ellos/as afirmaron que utilizaban exclusivamente el griego, la lengua objeto, y que desaprobaban a sus alumnos/as cuando ellos/as hablaban inglés. A continuación figuran algunas declaraciones:

“Hablo exclusivamente en griego, incluso cuando mis alumnos hablan en inglés. Algunos intentan responder en griego, otros no. Cuando hablan entre ellos utilizan el inglés y yo les disuado de hacerlo”. (P02)

“Yo no hablo inglés, así que intento que utilicen sólo el griego. Por un lado, llevan pocos meses en Grecia, así que es muy difícil esperar que usen sólo nuestra lengua. Por otro lado, como yo no hablo inglés, obligarles a hablar griego es la única forma que tenemos de comunicarnos”. (P06)

Los/las profesores/as monolingües se opusieron explícitamente al uso de la L1 de los/las alumnos/as durante la clase. No obstante, sí que aprovecharon ciertos casos de uso de la L1, como se desprende de sus descripciones escritas de sus clases. Más concretamente, P02 hizo la siguiente descripción, que en última instancia revela la aprobación del uso de la L1 por parte de los/as alumnos/as en una tarea de autoevaluación:

“Empezamos con las cosas más sencillas, como copiar palabras en sus cuadernos. Cuando terminan, les pido que las interpreten en su lengua para comprobar si han comprendido los conocimientos objetivo.”

Además, la profesora monolingüe P10 informó que a menudo explica el vocabulario nuevo dibujando las palabras en la pizarra, lo que de nuevo da cuenta de una forma de translingüismo:

“Lo que también hago para explicar sobre todo el vocabulario nuevo es dibujarlo en la pizarra. Por ejemplo, cuando tienen que aprender las cuatro estaciones, las dibujo en la pizarra escribiendo al lado de cada estación la palabra en griego”.

Los ejemplos mencionados muestran que, incluso cuando los/las profesores/as desaprueban explícitamente el uso del inglés, su práctica docente revela casos que demuestran la utilidad del translingüismo para facilitar y comprobar la comprensión del material en la lengua meta. Por último, hacia el final de su informe, P10 hizo la siguiente afirmación:

“Estoy bastante segura de que manteniendo el uso exclusivo del griego en clase los alumnos mejorarán su nivel de competencia, pero no estoy segura que empezar a hablar sólo en griego bajo presión sea bueno para ellos”.

4.2.2 Participantes anglófonos

En sus relatos escritos, P01, P03, P04 y P12 destacaron el hecho que, como hablan la L1 de sus alumnos/as, prefieren utilizarla cuando tienen que explicar algo importante, como gramática, puntuación, comprensión lectora, resolución de problemas y operaciones matemáticas. Más concretamente, los/las participantes señalaron lo siguiente:

“Cuando los alumnos tienen dificultades para entender o percibir algo, prefiero explicárselo en su idioma, el inglés”. (P01)

“Mientras leía el texto, no paraban de preguntarme por palabras desconocidas y también qué significaba la puntuación. Tuve que explicárselo en inglés.” (P03)

“En matemáticas, mezclo los dos idiomas, sobre todo al enseñar las cuatro operaciones aritméticas básicas, porque creo que es crucial que los alumnos aprendan las operaciones de todas las formas posibles. Cuando tenemos que resolver problemas, los leo en griego y después

siempre los traduzco al inglés. Todos juntos discutimos las posibles formas de resolver los problemas tanto en inglés como en griego". (P04)

Los/Las profesores/as P01, P05, P08 y P11 informaron que el proceso de su enseñanza siempre termina espontáneamente en un modo bilingüe y que esta es una situación común en su experiencia con la clase. Por ejemplo, P01 mencionó que *"el proceso de enseñanza casi siempre acaba desarrollándose de forma bilingüe"* y añadió que *"los alumnos siempre intentan hablar griego. A veces sienten su falta de fluidez para comunicar lo que tienen que decir en griego y acaban recurriendo a su lengua materna."* En la misma línea, P08 afirmó lo siguiente:

"Solemos mezclar las dos lenguas inconscientemente. Yo prefiero hablar en griego, pero no tengo ningún problema si quieren responder en inglés o, como suelen hacer, responder en griego sustituyendo las palabras que no conocen en griego por palabras en inglés."

P03 y P09 también mencionaron que después de explicar algo importante a sus alumnos/as, les hacen preguntas en inglés para evaluar su comprensión y luego suelen cambiar al inglés para conversar sobre dicho tema. Como ejemplo concreto de la enseñanza del sistema sonoro griego, P05 describió que, cuando intentaba explicar determinados grupos consonánticos, tomaba prestadas palabras del inglés para comparar la pronunciación. La creación de vínculos entre las dos lenguas resultó ser un método eficaz de enseñanza de L2 en este contexto.

"Recuerdo que en la última clase tuve que explicarles la diferencia entre [tʃ] y [dʒ]. Utilicé algunas palabras inglesas como pizza para [tʃ] y joking para [dʒ]. Enseguida entendieron la diferencia en cuanto a la pronunciación. Antes, siempre decían [dʒ] para ambos grupos".

Los datos de los relatos de escritura reflexiva ilustran que los/las profesores/as reconocen, de un modo u otro, el valor del translingüismo, aunque explícitamente se muestren contrarios al uso de la L1 (inglés) de sus alumnos/as en clase. Se constató que los/las profesores/as hacían un buen uso del inglés como herramienta disponible en su esfuerzo por impartir su clase de griego como L2 de la forma más eficiente posible.

4.2.3 Metáforas

Se pidió a los/las participantes que utilizaran una metáfora para expresar cómo percibían la L1 de sus alumnos/as y que la explicaran con una frase del tipo "porque...". Las doce metáforas obtenidas, como se muestra en la Tabla 2, revelan una percepción positiva sobre el translingüismo, a pesar de que tres de los participantes (los/las que no hablaban inglés) habían declarado una postura más bien escéptica sobre el uso de la L1 por parte de los/las estudiantes.

Tabla 2 — Metáforas que describen el uso del inglés (L1) en el aprendizaje de/en la L2 (continúa)

Participantes	Metáfora	Explicación
<i>El inglés como la L1 de mis estudiantes, es...</i>		
P01	Un refugio	porque les proporciona seguridad y calidad.
P02	Un mecanismo de conexión y comprensión	porque conecta su L1 con la lengua griega y ayuda a que la transición sea más fluida.
P03	Un puente entre dos orillas, la una junto a la otra	porque el uso de su L1 a veces es necesario y a veces no. Esto da, tanto a los alumnos como a los profesores, la comodidad de comunicarse más fácilmente. A pesar de ello, los alumnos siempre pueden nadar de una orilla a otra, sabiendo que siempre hay un puente sobre ellos, así que, cuando estén cansados, pueden utilizar el puente.
P04	Un árbol fructífero	porque produce frutas exóticas que mantienen su interés siempre alto. Intento que el árbol se llene con dos tipos de fruta: griega y filipina. Depende de los alumnos si cogen una fruta u otra.
P05	Espicias	porque, si se utilizan en la cantidad adecuada, hacen que el proceso educativo sea aún más sabroso e interesante.
P06	Un paracaídas	porque asegura a los estudiantes y les hace sentir que tienen un respaldo.
P07	Una canción	Sólo el estudiante conoce la letra porque nadie más conoce la canción, pero existe.
P08	Un filtro	porque filtra los nuevos conocimientos y los hace adquiribles.
P09	Un ordenador	porque actúa como un dispositivo que traduce la otra lengua.
P10	Andamio	porque sirve de estructura de ayuda para los alumnos.

Participantes	Metáfora	Explicación
P11	Un viaje agradable	porque ayuda a los alumnos a disfrutar aprendiendo.
P12	Leche	porque al igual que los bebés necesitan leche para crecer, nuestros alumnos necesitan su lengua para aumentar sus conocimientos.

Fuente: elaborada por el autor.

Analizando temáticamente su contenido, las doce metáforas pueden dividirse en tres categorías principales: La L1 como (a) una construcción útil y de apoyo, que se utiliza cuando es necesario; (b) un componente que hace la vida más agradable e interesante, por lo que potencialmente conduce a un aprendizaje eficaz; y (c) un elemento que beneficia al aprendizaje conduciendo a la productividad y la creatividad. La Tabla 3 muestra esta categorización temática.

Tabla 3 — Categorización temática de las metáforas sobre la L1 según su función (continúa)

Función	L1 percibida como:
(a) Ayuda (la comprensión o el aprendizaje) si es necesario:	un refugio
	un paracaídas
	un puente entre dos orillas
	un mecanismo de conexión y comprensión
	un filtro
	un ordenador
(b) Hace que el aprendizaje sea agradable e interesante:	andamio
	una canción
	especias
	un viaje agradable

Función	L1 percibida como:
(c) Contribuye a la productividad y a la nutrición:	un árbol fructífero
	leche

Fuente: elaborada por el autor.

Las metáforas que describen la L1 apuntan a una postura globalmente positiva hacia su uso en el aprendizaje. Percibir la L1 como un *refugio* o como un *paracaídas*, sin embargo, implica la idea de que esta sólo debe utilizarse en casos de “emergencia”, como cuando normalmente se utilizan paracaídas o refugios. Estos recursos metafóricos revelan que interactuar con confianza a través de prácticas de translingüismo contribuye a que los/las alumnos/as se sientan seguros/as y en equilibrio emocional. Ver metafóricamente la L1 como un *punto* o un *mecanismo de conexión y comprensión* revela la esencia de su uso, que es permitir la creación de vínculos flexibles entre las lenguas y/u otros medios semióticos de los que disponen alumnos/as y profesores/as para aumentar la comprensión. Por otro lado, describir la L1 como *especias*, una *canción* o un *viaje placentero* sugiere una cualidad más bien superflua, que, sin embargo, conduce a hacer el aprendizaje más atractivo y satisfactorio, conduciendo así a una mayor eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un *árbol fructífero* indica nociones de creatividad y fertilidad, que se relacionan con la producción de los resultados de aprendizaje requeridos o deseados, así como con la libertad a la hora de elegir qué lengua (*fruta*) utilizar. Por último, la *leche* alude al desarrollo y la nutrición: Al igual que extraen el alimento de la leche, los/las alumnos/as extraen metafóricamente valiosos conocimientos de sus experiencias educativas apoyándose en su L1.

4 DISCUSIÓN

El presente estudio pretendía averiguar las perspectivas de los/las profesores/as sobre el uso del inglés, que era la L1 de sus estudiantes, en el contexto de la educación de L2 no formal en Grecia. Al mismo tiempo, se exploró hasta qué punto sus declaraciones estaban en consonancia con sus prácticas en el aula con base a la forma en que las percibían. Para llevar a cabo la investigación, se seleccionó el caso de doce profesores/as que impartían clases a niños/as filipinos/as migrantes, aprendices principiantes de griego como su L2 (bilingües emergentes). El inglés era la L1 de los/las alumnos/as, que se hablaba como lengua de herencia por los niños/as y como lengua franca por la mayoría de los/las profesores/as en las aulas de clase.

Al igual que en Tsokalidou y Koutoulis (2015), los/las profesores/as expresaron su voluntad de participar en prácticas creativas que promuevan el encuentro de lenguas y culturas en el aula. Según la mayoría de los informes, los/las profesores/as utilizaron métodos de translingüismo, aunque sin tener siempre conciencia de esto. Mezclaban las lenguas, cambiaban de código lingüístico, traducían y dibujaban elementos en la pizarra, lo que apunta a la multimodalidad implicada en el translingüismo (Li, 2018). Se reveló que los/las estudiantes recurrían regularmente a su L1 o mezclaban los dos idiomas para comunicarse con éxito, hacer significado y aprender. Por tanto, se constató que el translingüismo se reconocía como una realidad en el aula, apoyándose en él por diferentes motivos relacionados con la mejora de la comunicación y la comprensión, y con el fomento del bienestar psicológico social de los/las alumnos/as (Gkaintartzi *et al.*, 2015; Tsokalidou; Koutoulis, 2015).

Los resultados del cuestionario revelaron, en primer lugar, las creencias explícitas de los/las profesores/as sobre el translingüismo usando como medio el inglés. Se demostró que la mayoría de las opiniones eran positivas y los/las profesores/as afirmaron que sí incorporaban prácticas de translingüismo en el aula, ya sea deliberadamente o porque consideraban que no había mejor opción.

Los/las tres profesores/as que no hablaban inglés parecían dudar o incluso desanimarse cuando sus alumnos/as mezclaban idiomas, ya que creían que eliminar o prohibir el uso de la L1 daría resultados más rápidos en el aprendizaje de la L2. Esto se debe probablemente a su desconocimiento del inglés, que les producía una sensación de inseguridad. Sin embargo, en los relatos escritos, cuyo objetivo era obtener parte de su experiencia docente en el aula, indicaron que utilizaban estrategias pedagógicas involucrando el inglés para reforzar el proceso de aprendizaje. Una participante mencionó el uso de signos pictórico-lingüísticos en la enseñanza de vocabulario nuevo, el cual se trata de un valioso método de translingüismo, mencionado también en Karafylli y Maligkoudi (2021), utilizado por instructores en la enseñanza a niños/as refugiados/as (véase también Mammou *et al.*, 2022).

Además, las metáforas que los/las participantes utilizaron sugieren que la L1 de los/las alumnos/as, que también habla la mayoría de los/las profesores/as, es un dispositivo útil, que facilita la experiencia de aprendizaje, mejorando la comprensión y creando un ambiente de seguridad para los/las estudiantes. A pesar de las contradicciones en las creencias de los/las profesores/as monolingües, en la práctica, el translingüismo resultó ser una forma eficaz de impartir conocimientos en un contexto educativo bilingüe y de cultivar habilidades metalingüísticas y metacognitivas. El estudio

sugiere, por tanto, que se puede optar por prácticas de translingüismo incluso cuando los/las profesores/as no hablan la L1 de los/las alumnos/as, como se ha afirmado en la literatura (García; Li, 2014). Esto es posible en la medida en que los/las instructores/as desean permitir a los/las alumnos/as guiar su propio desarrollo lingüístico y cognitivo, incluso si no hay una lengua compartida en el aula (Prada; Turnbull, 2018).

Los relatos escritos permiten entender la experiencia de los/las profesores/as con prácticas de translingüismo desde la perspectiva de su aplicación (o no) en el aula. Los datos escritos ponen de manifiesto el esfuerzo de los/las profesores/as por tener en cuenta las necesidades y capacidades de sus alumnos/as. Como afirmó una de las profesoras monolingües, que rechazaba explícitamente el uso del inglés en clase, obligar a los/las alumnos/as a hablar sólo en la lengua meta probablemente no sea beneficioso para ellos/as. El nivel de dominio de la L2, que era bajo en este contexto, parece desempeñar un papel decisivo a la hora de permitir prácticas de translingüismo en el aula para algunos/as profesores/as. En el cuestionario, todos/as los/las participantes coincidieron en que prohibir la L1 de los/las alumnos/as en el aula les haría sentir incómodos/as, lo que pone de manifiesto la conciencia que tienen sobre la importancia que sus alumnos/as bilingües atribuyen a su L1. García *et al.* (2017, p.105) argumentan que “si limitamos a los estudiantes al uso de solo una parte de los repertorios lingüísticos -especialmente la parte que se considera su lengua más débil- también limitamos su capacidad de aprendizaje.”

El método de elicitación de metáforas utilizado en la presente investigación se suma a los datos anteriores en la recopilación de ideas intuitivas y percepciones únicas sobre el translingüismo. La forma en que los/las participantes describen la presencia del inglés como la L1 de los/las estudiantes mediante el uso de metáforas indica una percepción globalmente positiva del inglés como un vehículo que ayuda a progresar en el aprendizaje de/en la L2. Esto verifica, por un lado, las opiniones positivas declaradas por los/las profesores/as anglófonos/as y, por otro, la contradicción entre las creencias implícitas y explícitas de los/las profesores/as monolingües. Las metáforas empleadas respaldan el uso de todos los recursos disponibles para el aprendizaje y, en especial, de la L1 de los/las alumnos/as, lo que crea un espacio seguro en el que los/las estudiantes amplían su repertorio lingüístico e intelectual.

Al examinar tres conjuntos de datos, a saber, cuestionarios, relatos escritos y metáforas, es posible identificar la (in)compatibilidad entre las declaraciones explícitas de los/las profesores/as y sus acciones en la práctica educativa. El principal aspecto negativo del uso de la L1 que se desprendió de los datos fue el progreso potencialmente más lento de los/las alumnos/as

en la L2. Esta es la razón por la que algunos/as profesores/as parecen ser reacios/as a incorporar deliberadamente el translingüismo en su enseñanza. Este hallazgo también se reportó en Burton y Rajendram (2019) en el contexto de la educación terciaria en Canadá. Las opiniones de los/las profesores/as del presente estudio coincidían con la observación de García (2009) de que los/las hablantes bilingües tienden a elegir rasgos lingüísticos de su repertorio disponible y a desarrollar sus prácticas lingüísticas en función de la situación comunicativa y de sus necesidades.

Un aspecto significativo en el presente estudio es que la L1 de los/las alumnos/as era el inglés. Aunque también participaron profesores/as monolingües, el inglés se considera una lengua más o menos familiar para todos/as, que se utiliza ampliamente como lengua franca. Además, a diferencia del bilingüismo de otros/as niños/as de origen migrante en Grecia y en otros países, que sigue siendo “invisible” (Gkaintartzi *et al.*, 2015), el bilingüismo de los/las alumnos/as filipinos/as de este estudio se hace “visible” debido al estatus de su L1. En otras palabras, aunque estos/as niños/as pertenecen socialmente a una comunidad minorizada, hablan inglés como su L1, un idioma que goza de gran prestigio y un papel global dominante. El bilingüismo involucrando el inglés se considera un atributo positivo y se manifiesta claramente en el aula y en la interacción social. En este caso, la L1 de los/las alumnos/as se trató más bien como una ventaja que como un problema, al contrario de lo que ocurre con otras L1 en otros contextos (Maligkoudi *et al.*, 2018).

El nivel de dominio de la L2 de los/las alumnos/as también es un factor importante a tener en cuenta a la hora de explorar las perspectivas de los/las profesores/as sobre el translingüismo. Un nivel de L2 más avanzado probablemente requeriría menos apoyo en prácticas translingüísticas, puesto que algunos/as participantes parecen considerarlo como un andamiaje, que debe eliminarse una vez que se alcanzan niveles de competencia más altos. Burton y Rajendram (2019) también informan de un hallazgo similar. El contexto educativo no formal del estudio, junto con las características mencionadas anteriormente (es decir, el inglés como lengua común y el bajo dominio de la L2 por los/las estudiantes), influyen en la flexibilidad observada hacia las prácticas de translingüismo.

4 CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación presenta los resultados de un estudio de caso empírico realizado en un aula de integración no formal con alumnos/as filipinos/as migrantes en Grecia. Se examinaron las perspectivas de los/las profesores/as sobre el uso del inglés, la L1 de los/las alumnos/as, en el aprendizaje en/de la L2 utilizando métodos cualitativos. Esta investigación se diseñó para dar cabida a una muestra reducida, por lo que las conclusiones extraídas son indicativas de las creencias de profesores/as en un contexto específico, siendo esta una limitación del estudio. Sin embargo, las conclusiones pueden extrapolarse a otros contextos educativos en el mundo. Los/las profesores/as consideraron que el translingüismo es una práctica útil, especialmente cuando se utiliza con fines de clarificación, lo que aumenta la conciencia metalingüística y metacognitiva. El estudio subraya la importancia que debería concederse a la concienciación crítica sobre las creencias relativas a los enfoques pedagógicos para tratar la creciente presencia de alumnos/as bi/multilingües de origen migrante en diferentes contextos de educación. Así, el presente estudio aumenta la conciencia sobre la importancia de las ideologías lingüísticas de los/las profesores/as, que afectan de manera crucial los procesos educativos y median en la política lingüística a nivel de aula. Explorar los sistemas de creencias de los/las profesores/as sobre el uso de la L1 de los/las estudiantes en clase permite la oportunidad de sugerir cambios en sus conceptualizaciones y prácticas docentes en un intento de mejorar la metodología de enseñanza y contribuir a una mayor igualdad social. La formación de los/las profesores/as de L2 debería orientarse hacia una familiarización con los enfoques teóricos y pedagógicos relacionados con el bi/multilingüismo. El objetivo es aceptar prácticas bi/multilingües como una parte natural del proceso de aprendizaje y como una forma en que los/las estudiantes pongan en práctica sus identidades. Por último, en términos de metodología, el presente estudio establece un marco cualitativo para investigar empíricamente las creencias en educación, que se puede aplicar a otros contextos sociolingüísticos. Es imprescindible seguir profundizando en estos temas para ampliar nuestra comprensión y enriquecer futuras prácticas educativas.

REFERÊNCIAS

- AJZEN, I.; DASGUPTA, N. Explicit and implicit beliefs, attitudes, and intentions: The role of conscious and unconscious processes in human behavior. In: P. Haggard & B. Eitam (eds.), **The sense of agency**. New York: Oxford University Press, p. 115-144, 2015. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190267278.001.0001>
- ASMALI, M.; ÇELİK, H. EFL teachers conceptualizations of their roles through metaphor analysis. **Journal of Language and Linguistic Studies**, 13(2), 1-13, 2017.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5 ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. In P. Kalaja; A. M. F. Barcelos (Eds.), **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p.7-33.
- BORG, S. **Teacher Cognition and Language Education**. London: Bloomsbury Publishing, 2015.
- BURTON, J. ; RAJENDRAM, S. Translanguaging-as-Resource: University ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. **TESL Canada Journal**, 36(1), p. 21-47, 2019. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1301>
- CENOZ, J.; GORTER, D. Pedagogical translanguaging and its application to language classes. **RELC Journal**, 53(2), P. 342-354, 2022. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- CHARMAZ, K. **Constructing Grounded Theory**. 2nd Edition. SAGE Publications, 2014.
- COHEN, A. D., MANION, L. ; MORRISON, K. **Research Methods in Education** (8th ed.). New York: Routledge, 2022.
- CREESE, J.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? **The Modern Language Journal**, 94, P. 103-115, 2010.
- CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging and identity in educational settings. **Annual Review of Applied Linguistics**, 35, p. 20-35, 2015. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- CUMMINS, J. Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools, **Intercultural Education**, 26(6), p. 455-468, 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539>
- CUMMINS, J. **Rethinking the Education of Multilingual Learners: a critical analysis of theoretical concepts**. Bristol: Multilingual Matters, 2021.
- CUMMINS, J. & Swain, M. **Bilingualism in Education**. New York: Routledge, 2014.

ELLIS, R. A metaphorical analysis of learner beliefs. In: Burmeister, P.; PISKE, T. Piske; ROHDE, A. (Eds.), **An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode**. Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag, 2002.

ELLIS, R. Learner Beliefs and Language Learning. **Asian EFL Journal, Conference Proceedings**, 10(4), p. 7–25, 2008.

FISHER, L. Discerning change in young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom. **Research Papers in Education**, 28(3), p. 373–392, 2013.
<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.648654>

GKAIANTARTZI, A.; KILIARI, A.; TSOKALIDOU, R. 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages, **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 18(1), p. 60–72, 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st Century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. Reflections on Turnbull's reframing of foreign language education: bilingual epistemologies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 16(4), p. 628–638, 2017.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. **The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon Inc, 2017.

GARCÍA, O. ; Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (Eds), **The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges**, p. 258–277, 2014.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A.(Eds.). **Educational linguistics series: Vol. 20**. Heteroglossia as practice and pedagogy, Dordrecht, Netherlands: Springer, 2014. p. 199–216. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_11

GARCÍA, O.; Li, W. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GIANNAKOU, A. Exploring learners' beliefs on the use of L1 in L2 learning through metaphor elicitation. In: KOLETNIK, M.; FROELIGER, N..(Eds.). **Translation and Language Teaching. Continuing the Dialogue**. Cambridge Scholars Publishing, 2019, p.83-102.

GOGONAS, N.; MALIGKOUDI, C. Translanguaging instances in the Greek linguistic landscape in times of crisis. **Journal of Applied Linguistics**. 32, 2019.
<https://doi.org/10.26262/jal.v0i32.7528>

GOODMAN, B.; TASTANBEK, S. Making the Shift from a Codeswitching to a Translanguaging Lens in English Language Teacher Education. **TESOL Quarterly** 55, p. 29–53, 2021. <https://doi.org/10.1002/tesq.571>

HENDERSON, K. I. (2017). Teacher language ideologies mediating classroom-level language policy in the implementation of dual language bilingual education. **Linguistics and Education**. 42,p. 21–33. 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.003>

KANTZOU, V.; VASILEIADI, D. M. On using languages other than the target one in L2 adult language education: Teachers' views and practices in Modern Greek classrooms. **Journal of Language and Education**, 7(2), p. 4–22, 2021. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11250>

KARAFYLLI, M.; MALIGKOUDI, C. Educators' perspectives on translanguaging schoolscape and language education for refugee students in: Greek educational settings, **Education Inquiry**, 2021. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019374>

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.), **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 109–128.

LAWLEY, J. ; TOMPKINS, P. **Metaphors in mind: Transformation through symbolic modelling**. London: Developing Company Press, 2000.

LI, W. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics** 39(1), p. 9–30, 2018. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Li, W. & Lee, T. K. Transpositioning: Translanguaging and the liquidity of identity. **Applied Linguistics**, p. 1–16, 2023. <https://doi.org/10.1093/applin/amad065>

MALIGKOUDI, C., TOLAKIDOU, P.; CHIONA, S. (2018). It is not bilingualism. There is no communication. Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. **Dialogoi! Theory & Praxis in Education**, 4, p. 95–107, 2018. <https://doi.org/10.12681/dial.15521>

MAMMOU, P., MALIGKOUDI, C.; GOGONAS, N. Enhancing L2 learning in a class of unaccompanied minor refugee students through translanguaging pedagogy. **International Multilingual Research Journal**, 2022. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2151762>

MATTHEOUDAKIS, M., CHATZIDAKI, A.; MALIGKOUDI, C. Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. **Selected papers of ISTAL**, 22, p. 358–371., 2017. <https://doi.org/10.26262/istal.v22i0.6003>

MAY, S. (Ed.). **The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual education**. New York: Routledge, 2014. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203113493>

ORTONY, A. Metaphor, language, and thought. In: ORTONY, A. (Ed.), **Metaphor and thought** (2nd ed.) (pp. 1–16). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 62(3), p. 307–332, 1992.

PRADA, J.; TURNBULL, B. The role of translanguaging in the multilingual turn: Driving philosophical and conceptual renewal in language education. **EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages**, *Special Issue*, 5(2), p. 8–23, 2018. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.151>

PUTJATA, G.; KOSTER, D. 'It is okay if you speak another language, but...': language hierarchies in mono- and bilingual school teachers' beliefs, **International Journal of Multilingualism**, 20(3), p. 891–911, 2023. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1953503>

TSOKALIDOU, R.; KOUTOULIS, K. Translanguaging in the Greek educational system: A first investigation [Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση]. **Journal of Education Sciences**, Thematic Issue, p. 161–181, 2015.

VANWYNSBERGHE, R.; KHAN, S. Redefining case study. **International Journal of Qualitative Methods**, 6(2), p. 80–94, 2007. <https://doi.org/10.1177/160940690700600208>

GIANNAKOU, ARETOUSA. EL USO DEL INGLÉS COMO LENGUA FRANCA ENSEÑANDO UNA SEGUNDA LENGUA: PERSPECTIVAS DE DOCENTES. **ENTREPALAVRAS**, FORTALEZA, v. 14, n. 3, E2803, SET.-DEZ./2024. DOI: 10.36517/EP14.95271