LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

Translenguar y las lenguas minoritarias

Jasone CENOZ

Édition électronique :
URL : https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2347-translenguar-y-las-lenguas-minoritarias
DOI : numerev_2499
Date de publication : 01/06/2025

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : CENOZ, J. (2025) Translenguar y las lenguas minoritarias. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2499

Este artículo tiene como objetivo analizar la situación de las lenguas minoritarias, con especial énfasis en el euskera, en el ámbito social y educativo, a partir de la perspectiva pedagógica de translenguar. El enfoque principal se centra en el euskera en la Comunidad Autónoma del País Vasco en el estado español. En primer lugar, se examina la evolución del número de hablantes de euskera en los últimos años y su relación con las políticas lingüísticas de las distintas áreas. Posteriormente, se aborda el reto que supone el uso del euskera tanto en la sociedad como en el ámbito escolar. A continuación, se expone la diferencia entre los enfoques monolingües y multilingües en la enseñanza de lenguas, así como las características de translenguar pedagógicamente. Finalmente, se subraya la necesidad de crear espacios dedicados exclusivamente al uso de lenguas minoritarias, como el euskera, para garantizar su uso."

Mots-clés :
Euskera (o lengua vasca), Multilingüismo, Repertorio lingüístico, Conciencia metalingüística, Cognados

---

Introducción

En esta contribución nos centramos en el concepto de translenguar con relación a las lenguas minoritarias. El concepto de translenguar tiene su origen en la educación bilingüe del País de Gales y ha tenido un importante desarrollo en los últimos años. Este artículo se centra en el concepto de translenguar en el contexto de enseñanza-aprendizaje del euskera, el español y el inglés en la educación multilingüe de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) en España. La primera sección trata de la situación del euskera haciendo referencia a la totalidad del País Vasco (Euskal Herria) para centrarnos en la siguiente sección en la educación multilingüe de la CAPV. A continuación, se pasa a comparar las perspectivas monolingües y multilingües y el enfoque multilingüe en la educación y la investigación sobre multilingüismo. También se explica el concepto de translenguar y su relación con las lenguas minoritarias. En la última parte del artículo, se analiza el concepto de translenguar pedagógicamente y la necesidad de crear espacios para que las lenguas minoritarias respiren con el fin de que translenguar sea sostenible en el contexto de lenguas minoritarias.

El euskera

La lengua vasca (euskera) se habla en el País Vasco o *Euskal Herria* que se extiende al

Norte y Sur de los Pirineos. El País Vasco está formado por siete provincias, tres en Francia (Lapurdi, Nafarroa Beherea y Zuberoa), y cuatro en dos comunidades autonómicas de España (Comunidad Autónoma del País Vasco y Navarra). La población total de Euskal Herria es de aproximadamente tres millones de personas y el área más poblada es la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) con 2.196.745 habitantes (Eustat, 2023).

Aunque existen teorías que relacionan la lengua vasca (euskera) con otras lenguas su origen es desconocido, pero sabemos que, a diferencia del francés y el español, el euskera no es una lengua romance de origen indoeuropeo (Lakarra, 2017). A pesar de siglos de contacto con el francés y el español, el vocabulario, la morfología y la sintaxis del euskera son completamente diferentes del francés y del español. En la tabla 1 podemos ver que la diferencia de los nombres de familiares en euskera respecto al francés y español.

Tabla 1. Nombres de familia en euskera, francés y español

Euskera	**Francés**	**Español**
aita	père	padre
ama	mère	madre
semea	fils	hijo
alaba	fille	hija
anaia	frère	hermano
Arreba/ahizpa	sœur	hermana

La diferencia entre las lenguas también puede observarse a nivel morfológico y sintáctico en los siguientes ejemplos:

Euskera: *Mirenek txakur bat eta bi katu ditu*

Francés: *Miren a un chien et deux chats*

Español: *Miren tiene un perro y dos gatos*

Euskera: *Miren Hendaian bizi da*

Francés: *Miren vit à Hendaye*

Español: *Miren vive en Hendaya*

En estos ejemplos, podemos observar que, a diferencia del francés y español, los verbos (*ditu* y *bizi da*) van al final de la frase en euskera. Además, como el euskera tiene declinaciones podemos ver la terminación de la declinación dek ergativo “ek” (*Mirenek*) en el sujeto de un verbo transitivo y de la declinación “n” de locativo en Hendaian (Hendaye/Hendaya).

El euskera es una lengua minoritaria en todos los territorios del País Vasco. La lengua vasca se hablaba ampliamente en la mayor parte del País Vasco e incluso en zonas vecinas en la Edad Media, pero desde entonces el territorio donde se habla el euskera se ha reducido como resultado del contacto con las lenguas romances. La lengua vasca sufrió un importante retroceso en los últimos tres siglos y principalmente en el siglo XX por motivos políticos, sociales y económicos. Hoy en día todas las personas que hablan euskera en el País Vasco también son hablantes de español o francés y en muchos casos de otras lenguas.

Según la más reciente encuesta sociolingüística (Gobierno Vasco, 2023), el 30,2% de la población mayor de 16 años del País Vasco, es decir 810.525 habitantes, saben hablar euskera. El número de hablantes de euskera ha ido aumentando a lo largo de los años como se puede observar en la Figura 1.

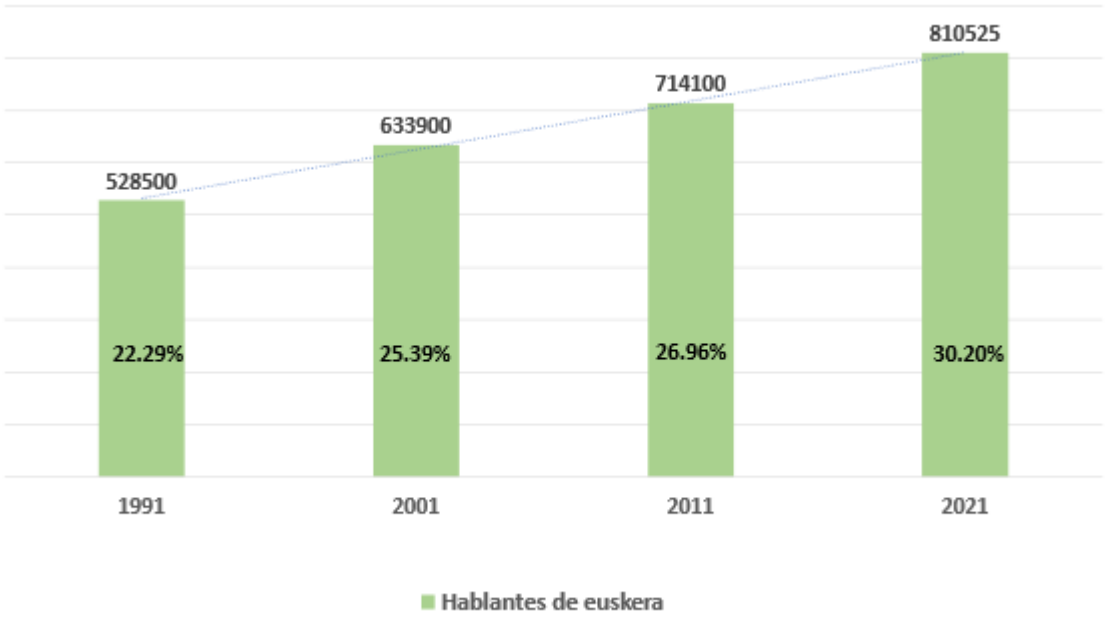


Figura 1. Hablantes de euskera en Euskal Herria. Elaboración propia. Basada en Eustat (2023)

El número y porcentaje de hablantes de euskera ha aumentado en los últimos años pero existen importantes diferencias entre las Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), Navarra e Iparralde. Las diferencias pueden verse con claridad en la figura 2.

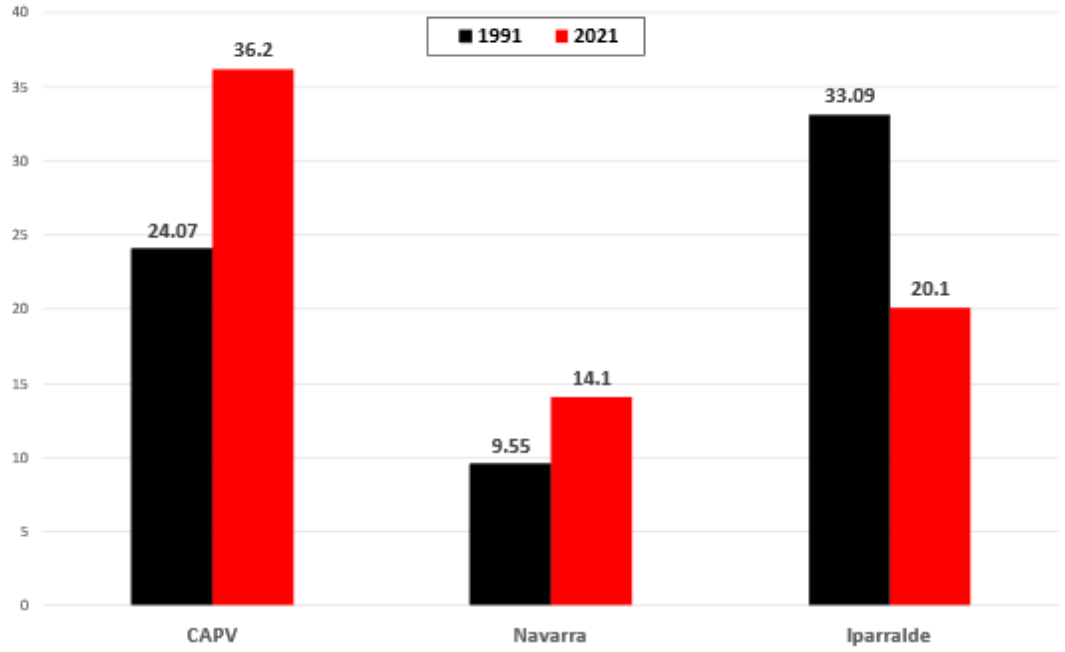


Figura 2. Hablantes de euskera en la CAPV, Navarra e Iparralde. Elaboración propia. Basada en Eustat (2023)

La figura muestra las diferencias en la competencia lingüística entre los tres territorios. En la CAPV el 36,2% de la población (de 16 y más años) es vascoparlante y el porcentaje ha experimentado un importante aumento desde el 24,07% (Gobierno Vasco, 2023). En los otros dos territorios el porcentaje de vascoparlantes es mucho menor. En Navarra el porcentaje era sólo del 9,55% en 1991 y ha aumentado hasta el 14,10% en los últimos treinta años (Gobierno de Navarra, 2023). Los datos muestran que se ha producido un fuerte descenso Iparralde (País Vasco francés) donde el porcentaje de hablantes era del 33,09% en 1991 y ha descendido al 20,10% en 2021 (Office Public de la Langue Basque, 2023).

Las diferencias están relacionadas con la política lingüística de los diferentes territorios. El proceso de revitalización ha sido muy intenso en la CAPV donde el euskera es lengua oficial. Desde que se promulgó el Estatuto de Autonomía para el País Vasco (1979) una de las prioridades del Gobierno Vasco ha sido la revitalización del euskera (Gorter et al., 2014). En la CAPV se ha intensificado el uso del euskera en educación como veremos en la siguiente sección. Además, se han producido importantes avances en distintos ámbitos como la administración, los medios de comunicación, las publicaciones o la publicidad. En la comunidad de Navarra el régimen jurídico y la política lingüística en favor del euskera son más débiles que en la CAPV, sobre todo en las zonas lingüísticas en las que se utiliza menos el euskera. En Iparralde el régimen jurídico y la política lingüística en favor del euskera es todavía más débil y el número de hablantes ha descendido notoriamente.

A pesar de los avances logrados en las últimas décadas, el euskera está en todo Euskal Herria en una posición débil. Incluso en la CAPV, el español sigue siendo la lengua

dominante en la mayoría de las zonas y en muchas situaciones no existe una necesidad comunicativa del uso del euskera. Según el "Atlas de Lenguas del Mundo en peligro" de la UNESCO, el euskera se considera una lengua vulnerable (Moseley & Nicolas, 2010).

La vulnerabilidad del euskera puede observarse en los datos que tenemos sobre su uso. La encuesta sociolingüística del 2021 muestra que el euskera se utiliza en mucho menor medida que el español o francés. Los datos, que se refieren a la población mayor de 16 años, indican que solamente el 21,9% de los habitantes de la CAPV utilizan el euskera tanto o más que el español (Gobierno Vasco, 2023) y este porcentaje es del 6,8% en Navarra (Gobierno, de Navarra, 2023). En Iparralde el porcentaje es también bastante bajo, un 7,1%. (Office Public de la Langue Basque, 2023). El uso del euskera en la calle es objeto de otro estudio (Soziolinguistika Klusterra, 2022). Los datos se obtienen a través de la observación directa de los interlocutores en el espacio público por parte de observadores que no interfieren ni hacen preguntas a los sujetos. El uso medio del euskera en todas esas conversaciones observadas en el conjunto del País Vasco fue del 12,6% en la medición del 2021.

El euskera en educación en la CAPV

En el contexto de la política lingüística para revitalizar el uso del euskera, el sistema educativo de la CAPV tiene una gran importancia. En 1978, la Constitución española declaró el español lengua oficial del Estado y garantizó los derechos de los españoles a utilizar su lengua, pero también planteó la posibilidad de reconocer otras lenguas como cooficiales en sus propios territorios. En 1982, la Ley de Normalización del Euskera (Ley 10/1982, BOPV 16-12-1982) reconoció el derecho de todo estudiante a recibir su educación en euskera o español y el derecho de los padres a elegir el medio de enseñanza. Un año después se establecieron los modelos lingüísticos. Las características de los tres modelos son las siguientes:

El modelo A está destinado a hablantes con el español como lengua familiar que eligen recibir instrucción en español. El euskera se enseña como materia escolar.

El modelo B está destinado a hablantes con el español como lengua familiar que quieran ser bilingües en euskera y español. Tanto el euskera como el español se utilizan como lenguas de instrucción durante aproximadamente el 50% del tiempo escolar. Ambas lenguas también se enseñan como materias escolares.

El modelo D se creó originalmente como un programa de mantenimiento de la lengua para hablantes con euskera como lengua familiar y tiene el euskera como lengua de instrucción y el español como materia. El Modelo D actualmente incluye un gran número de estudiantes con el español como primera lengua.

También existe el llamado modelo X dirigido a estudiantes que residen temporalmente en la CAPV, pero el porcentaje de alumnos en este modelo es muy bajo. En los últimos años existe una mayor diversidad lingüística y un gran número de lenguas familiares como consecuencia de la inmigración en los tres modelos. Los modelos lingüísticos

fueron implementados en 1983 cuando las lenguas familiares eran euskera o español pero la situación ha cambiado en los últimos años.

En la figura 3 podemos ver la distribución del alumnado en los modelos lingüístico en Educación Primaria.

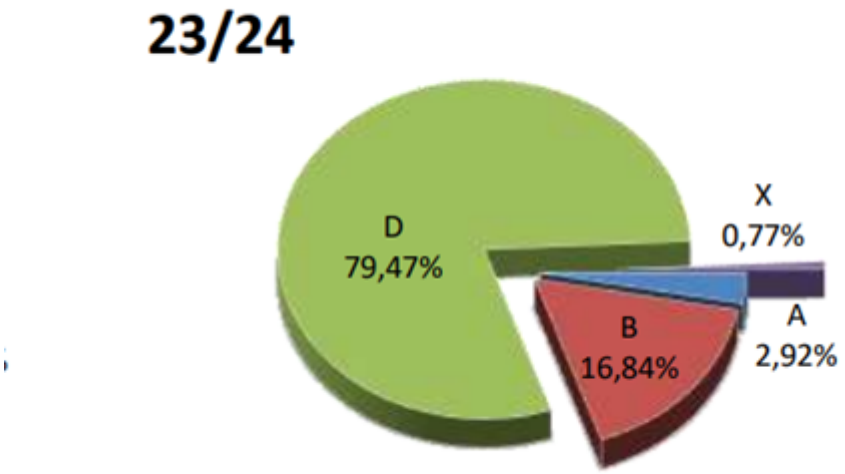


Figura 3. Distribución de los modelos en Educación Primaria (6-12 años)

Gobierno Vasco 2024

Podemos observar que la mayoría de los alumnos (79,47%) DE Educación Primaria están escolarizados en el modelo D y que, por lo tanto, tienen el euskera como lengua vehicular. Le sigue el modelo B con el 16,84% del alumnado de educación primaria y después, el modelo A con un 2,92% del alumnado. El modelo X tiene menos del 1% del alumnado.

Teniendo en cuenta que según la encuesta sociolingüística (Gobierno Vasco 2023) el 36,2% de la población de la CAPV mayor de 16 años habla euskera, los datos indican que es muy frecuente que los padres elijan la escolarización en euskera o en euskera y español, aunque esta lengua no sea la lengua familiar. Existen diferentes razones para elegir el euskera como lengua vehicular (Gorter et al., 2014). Muchos padres eligen la educación en euskera para sus hijos porque ellos mismos se sienten vascos, pero también porque el euskera puede ser útil para sus hijos en el mercado laboral. Hoy en día el euskera puede facilitar el acceso a puestos de trabajo en la enseñanza, la administración, el comercio y otros sectores.

La distribución de alumnado en los modelos en la Educación Secundaria Obligatoria puede verse en la figura 4.

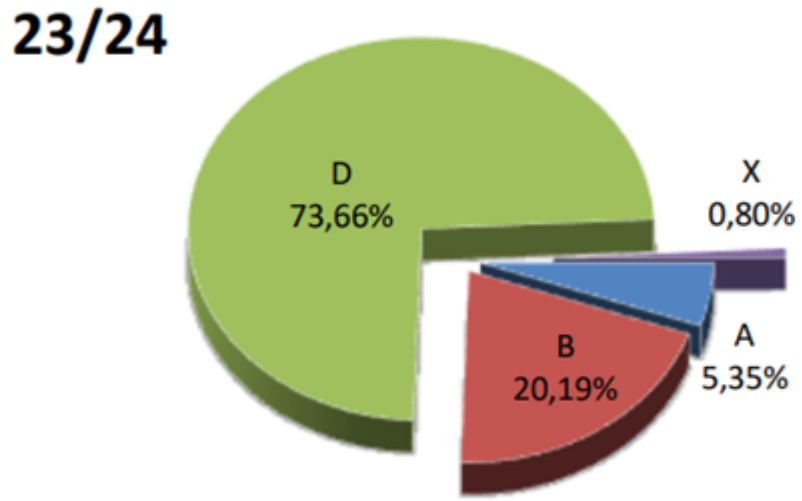


Figura 4. Distribución de los modelos en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)

Gobierno Vasco 2024.

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, podemos observar que la mayoría de los alumnos (73,66%) están escolarizados en el modelo D y que, por lo tanto, tienen el euskera como lengua vehicular. Le sigue el modelo B con el 20,19% del alumnado de educación primaria seguido del modelo A con un 5,35%. Tal y como se observaba en Educación Primaria, el modelo X tiene menos del 1% del alumnado. Estos datos indican que la tendencia es muy similar a la de Educación Primaria y que el euskera es la lengua vehicular de la mayoría del alumnado.

La distribución de alumnado en los modelos lingüísticos parece indicar que el euskera tiene una posición muy fuerte en el sistema educativo de la CAPV. Sin embargo, existe una gran preocupación por el uso del euskera. Es frecuente que la lengua de comunicación entre el alumnado sea el español incluso cuando el euskera es la lengua vehicular de todas las materias excepto lengua española e inglés en el modelo D.

Martínez de Luna et al. (2024) han realizado un estudio en el que se incluyen el total de 70.891 alumnos, que eran alumnos de 4º de educación primaria (9-10 años) del modelo D entre 2011 y 2019. Todos los alumnos tenían el euskera como lengua de instrucción de todas las materias excepto lengua española y lengua inglesa y respondieron a un cuestionario que incluía preguntas sobre el uso del euskera y español. Se identificaron dos grupos de estudiantes: el primer grupo “euskera L1” (47,9 %) está formado por estudiantes que tienen como L1 solo euskera o tanto euskera como español y el segundo grupo “euskera L2” (52,1 %) los estudiantes que tienen como L1 el español o una lengua distinta al euskera. Los datos de uso el euskera dentro de la clase y durante el recreo pueden verse en la figura 5. El uso del euskera en esta figura es la suma del

uso exclusivo del euskera junto al uso del euskera más que de otras lenguas.

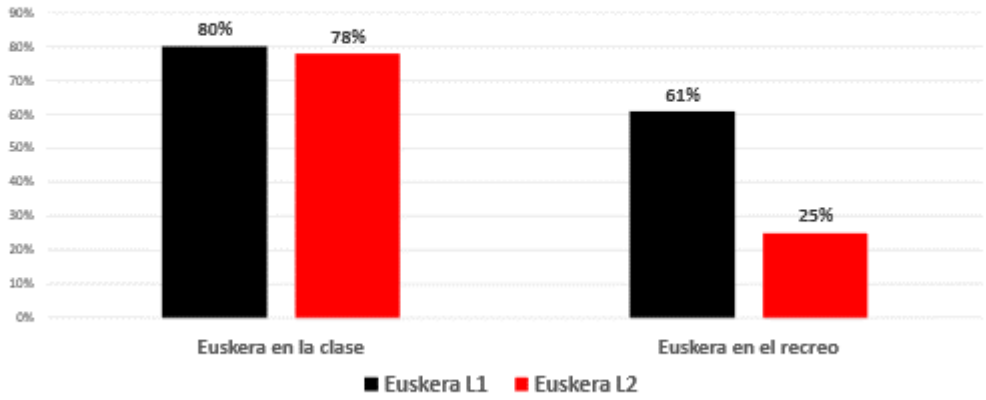


Figura 5. Uso del Euskera en 4º curso de Educación Primaria. Elaboración propia basada en datos de Martínez de Luna et al. (2024)

Los datos indican que el uso del euskera es mayor al hablar con los profesores en la clase que durante el recreo. El 80% de los estudiantes de euskera L1 afirma que utiliza siempre euskera o utiliza más euskera que español. El porcentaje es ligeramente más bajo (78%) para los alumnos que tienen el euskera como segunda lengua. Durante el recreo el uso del euskera es mucho menor. El 61% de los alumnos que tienen el euskera como primera lengua utilizan euskera o más euskera que español durante el recreo. El porcentaje es mucho más bajo en el caso de alumnos que tienen el euskera como segunda lengua y en este caso, solamente el 25% utiliza euskera o más euskera que español en el recreo.

Estos datos indican que la situación del euskera en la CAPV es vulnerable sobre todo si el euskera se considera la lengua de contextos formales de aprendizaje pero no de comunicación. El estudio de Martínez de Luna et al. (2024) se centra en 4º curso de primaria pero en estudios sobre el uso de euskera en centros educativos que incluyen alumnado de 4º curso de primaria (9-10 años) y 2º de secundaria (13-14 años) se ha observado que el uso del euskera es todavía menor en Educación Secundaria (Martínez de Luna Pérez de Arriba & Suberbiola Unanue, 2020).

En la CAPV se han desarrollado políticas bastante intensas para proteger y promover el uso del euskera y los resultados son más positivos para el euskera que en Navarra o Iparralde. Sin embargo, los datos de uso del euskera tanto en los centros escolares como fuera de ellos demuestran que el euskera sigue siendo vulnerable y que como muchas otras lenguas minoritarias. Los hablantes de lenguas minoritarias son bilingües y multilingües porque necesitan hablar la lengua mayoritaria y, a menudo, también una tercera lengua (Cenoz & Gorter, 2024). Las lenguas minoritarias como el euskera

siempre están en contacto con otras lenguas habladas por la mayoría de la población. En el pasado, el euskera estaba aislado en algunas áreas en lo que podemos describir como zonas de confort, pero hoy el español o el francés son la primera lengua de los alumnos y, a menudo, el euskera sólo se usa en la escuela.

En la actualidad, es factible redactar documentos legales en euskera o realizar un doctorado en cualquier materia en euskera, ya que esta lengua ha trascendido de entornos locales y rurales, casi monolingües, hacia escenarios globales, urbanos y multilingües. El euskera es hoy en día una de las lenguas integrantes del repertorio multilingüe de los habitantes de la CAPV, junto al español, en creciente medida el inglés, y en algunos casos otras lenguas. El País Vasco en su totalidad es cada vez más multilingüe y multicultural debido a que en los últimos años ha aumentado el número de inmigrantes de diferentes países. Es difícil predecir cuál será el impacto de la inmigración en la supervivencia del euskera, pero lo que si podemos constatar es que euskera es una de las lenguas del repertorio de los alumnos de la CAPV y que está en contacto con otras lenguas. En la siguiente sección comentamos como hoy en día las perspectivas multilingües están reemplazando a las tradicionales perspectivas monolingües.

El enfoque multilingüe

La enseñanza-aprendizaje del euskera y de otras lenguas en el País Vasco y en otras áreas se ha centrado tradicionalmente en perspectivas monolingües. Esta perspectiva se está cuestionando en los últimos años porque se aleja del modo en el que los hablantes multilingües usan y aprenden lenguas. La perspectiva multilingüe es la alternativa que se plantea hoy en día porque se acerca más a la realidad del multilingüismo.

Tabla 2. Perspectivas monolingües y multilingües

Perspectiva monolingüe	**Perspectiva multilingüe**
Las lenguas se contaminan entre sí	Las lenguas se refuerzan entre sí
El objetivo es el multilingüismo equilibrado en todas las situaciones	Los hablantes multilingües usan sus lenguas con diferentes fines y tienen habilidades diferentes
El hablante nativo monolingüe y las sociedades monolingües son la referencia	El hablante multilingüe competente y las sociedades multilingües son la referencia

La primera comparación distingue "Las lenguas se contaminan entre sí y “Las lenguas se refuerzan entre sí" sugiere que desde una perspectiva multilingüe las lenguas no son enemigas, sino que el conocimiento y el uso de múltiples lenguas tiene el potencial de que todas las lenguas se fortalezcan. Esto puede suceder cuando una persona encuentra similitudes con las lenguas que ya habla, lo que facilita el proceso de aprendizaje y refuerza su competencia en todas las lenguas.

En segundo lugar, la idea del “multilingüismo equilibrado en todas las situaciones”

sugiere que el objetivo es que un individuo tenga el mismo nivel de competencia en todas las lenguas que habla, independientemente del contexto o la situación comunicativa. Por el contrario, "Los hablantes multilingües usan sus lenguas con diferentes fines y tienen habilidades diferentes" indica que los individuos multilingües pueden tener diferentes niveles de competencia y preferencias en cada lengua que hablan.

En tercer lugar, "El hablante nativo monolingüe y las sociedades monolingües son la referencia" sugiere que tradicionalmente se ha considerado al hablante nativo monolingüe como el estándar de competencia lingüística y que las sociedades donde se habla principalmente una sola lengua son la norma. Por el contrario "El hablante multilingüe competente y las sociedades multilingües son la referencia" indica que en el contexto de gran diversidad lingüística actual, se reconoce cada vez más que los hablantes multilingües competentes y las sociedades multilingües son los modelos que existen en la realidad.

Desde una perspectiva multilingüe, Cenoz & Gorter (2011, 2014) propusieron “Focus on Multilingualism”/ El enfoque multilingüe como un modelo holístico que tiene tres dimensiones: el hablante multilingüe, el repertorio lingüístico total y el contexto social. A continuación, explicamos estas dimensiones.

El hablante multilingüe. Es fundamental reconocer al estudiante que está aprendiendo una segunda lengua o lengua adicional como una persona multilingüe en lugar de considerarlo como limitado de la lengua meta. El hablante multilingüe utiliza los recursos lingüísticos de su repertorio para comunicarse, y su nivel de competencia varía en función de cada lengua y es diferente del hablante monolingüe. Además, a diferencia del hablante monolingüe, se adapta y cambia entre las distintas lenguas según la situación social y los interlocutores involucrados.

El repertorio lingüístico total. Cuando los hablantes multilingües se comunican de forma natural utilizan sus lenguas como recurso. Las delimitaciones entre las lenguas no son duras sino blandas. Los hablantes multilingües, a diferencia de los monolingües tienen la posibilidad de utilizar elementos de todo su repertorio lingüístico para comunicar de forma efectiva.

El contexto social. Se refiere al entorno en el que tiene lugar el aprendizaje y uso de las lenguas y puede ser tanto físico como virtual. La comunicación entre multilingües tiene lugar dentro en el contexto social en el que tienen lugar las prácticas comunicativas. Este contexto puede tener lugar dentro y fuera de los centros escolares.

El Enfoque Multilingüe parte de la realidad del hablante multilingüe y reconoce las diferencias fundamentales con el hablante monolingüe. Este enfoque considera el potencial de establecer delimitaciones permeables y flexibles entre las lenguas en contextos educativos, en contraposición a las delimitaciones rígidas que tradicionalmente han caracterizado la enseñanza de lenguas

Translanguaging

Uno de los conceptos más extendidos en relación al multilingüismo es el concepto de "translenguar" (translanguaging). Este término tiene sus raíces en la educación bilingüe en Gales, donde se acuñó como "trawsieithu" en la década de los 80, para luego ser traducido al inglés como "translanguaging" (Lewis et al., 2012). Fue Cen Williams quien lo creó, refiriéndose a la práctica pedagógica que implica alternar entre la lengua del input y del output en clases donde el galés y el inglés son las lenguas de instrucción. Por ejemplo, en una clase de ciencias los alumnos pueden ver un vídeo sobre el sistema circulatorio en inglés y después hacer un resumen del vídeo en galés o viceversa. En su origen, el translenguar es una práctica pedagógica planificada que se basa en el uso sistemático de ambas lenguas. La idea es que al translenguar se promueve una comprensión más profunda al activar las estructuras y vocabularios tanto en galés como en inglés: "*Translanguaging requires a deeper understanding than just translating as it moves from finding parallel words to processing and relaying meaning and understanding*" (Lewis et al. 2012: 644). [Translanguaging requiere una comprensión más profunda que la traducción, ya que pasa de encontrar palabras paralelas a procesar y transmitir significado y comprensión].

Williams (2002) considera que translanguaging puede presentar ventajas para los alumnos que tienen el inglés como primera lengua y han aprendido galés en la escuela porque necesitan mantener y desarrollar su competencia en galés en educación secundaria. El uso de las dos lenguas en la misma clase al translenguar va en contra de la tradición de separación de lenguas y rompe los límites de la estricta separación de lenguas específicas para cada materia escolar.

Es interesante observar que el contexto de educación bilingüe del País de Gales presenta importantes similitudes con el contexto del País Vasco. En ambas situaciones existe considerable distancia lingüística entre la lengua mayoritaria y minoritaria y es frecuente que estudiantes que tienen la lengua mayoritaria como lengua familiar tengan la lengua minoritaria como lengua de instrucción.

García (2009) amplió el concepto de translenguar y lo adaptó al contexto de educación bilingüe de Estados Unidos. García (2009, p. 45) define el translenguar como "'*multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to makes sense of their bilingual worlds*" [múltiples prácticas discursivas en las que los bilingües participan para darle sentido a sus mundos bilingües]. La adaptación del concepto de translanguaging a otro contexto supuso una evolución del concepto de translenguar para una nueva realidad política y social:

> Though we borrowed the term translanguaging from the work of Welsh educator Cen Williams (1994),..., it was a Latinx perspective that enabled us to develop a theory of translanguaging focusing on a transcendence that takes into account three "beyonds" ...: beyond named languages, beyond the linguistic system, and beyond a simply "additive" approach to the education of bilinguals in order to engage their entire dynamic semiotic system. (Seltzer & García 2019: 13)

> [Aunque tomamos prestado el término translanguaging del trabajo del educador galés Cen Williams (1994),..., fue una perspectiva latinx la que nos permitió desarrollar una teoría centrada en una trascendencia que tiene en cuenta tres "más allá"...: más allá de las llamadas lenguas, más allá del sistema lingüístico, y más allá de un enfoque simplemente "aditivo" en la educación de bilingües para involucrar todo su sistema semiótico dinámico.]

En el contexto educativo, esta nueva conceptualización de translenguar enfatiza el reconocimiento y la aceptación de las prácticas discursivas espontáneas de los alumnos multilingües que incluyen elementos asociados a las distintas lenguas de su repertorio (García y Li, 2014). La conceptualización del translenguar por parte de García y sus colegas tiene importantes implicaciones sociales y ha tenido un enorme impacto tanto en Estados Unidos como en otros países, pero también ha desatado cierta controversia (ver por ejemplo Jaspers, 2018; Cummins, 2021, MacSwan, 2022). Entre los investigadores que utilizan el concepto de translenguar se puede distinguir entre los que cuestionan o no la existencia de lenguas diferenciadas (Leung & Valdés, 2019).

Cenoz & Gorter (2017, 2021) distinguen entre translenguar de forma pedagógica y translenguar de forma espontánea. Translenguar de forma pedagógica es una teoría pedagógica y práctica que se refiere a estrategias didácticas que integran dos o más lenguas. Translenguar de forma espontánea se refiere a las prácticas comunicativas de las personas bilingües y multilingües en contextos naturales donde los límites entre las lenguas son fluidos y en constante cambio. Translenguar pedagógicamente implica que existe una planificación de estrategias didácticas y está totalmente unido al concepto original de translenguar propuesto por Williams (1994) en el País de Gales. Puede referirse como en el contexto de la educación bilingüe en Gales al uso de diferentes lenguas para el input y output o a otras estrategias planificadas basadas en el uso de los recursos de los estudiantes de todo el repertorio lingüístico. Por otra parte, es evidente que los bilingües y plurilingües translenguan de forma espontánea tanto dentro como fuera de la escuela cuando utilizan recursos de diferentes lenguas del repertorio multilingüe.

â Translenguar y las lenguas minoritarias en el contexto escolar

Una lengua minoritaria pueden ser la lengua de instrucción o lengua vehicular no solamente para los alumnos que tienen la lengua minoritaria como lengua familiar sino también, como hemos visto en el caso del País Vasco, para los alumnos que hablan la lengua mayoritaria. Cenoz & Gorter (2024) explican las características que tiene aprender lenguas minoritarias como segundas lenguas y consideran que aprender una lengua minoritaria en el contexto escolar presenta características tanto de adquisición de segundas lenguas como de adquisición de lenguas extranjeras:

> On the one hand, minority languages are usually learned in the community where they are spoken, and there is the possibility of using them with other speakers, but on the other hand, speakers and learners of minority languages usually have the possibility of communicating in the majority language as well. (Cenoz & Gorter,

2024:8)

> [Por un lado, las lenguas minoritarias suelen aprenderse en la comunidad donde se hablan, y existe la posibilidad de utilizarlas con otros hablantes, pero, por otro lado, los hablantes y estudiantes de lenguas minoritarias suelen tener también la posibilidad de comunicarse en la lengua mayoritaria.]

Una de las grandes preocupaciones con relación a la revitalización de lenguas minoritarias en contextos escolares es el uso de la lengua, sobre todo cuando la lengua mayoritaria es la lengua familiar. Hemos visto que los porcentajes de uso son relativamente bajos incluso en los casos en los que el euskera es la lengua de instrucción de todas las materias en la CAPV (Martínez de Luna Pérez de Arriba & Suberbiola Unanue, 2020; Martínez de Luna et al., 2024). El problema del uso de la lengua minoritaria porque existe la posibilidad de comunicarse en la lengua mayoritaria también existe en otros contextos como el País de Gales (Parry & Thomas, 2024) o Irlanda (Ó Duibhir & Harris, 2024).

En el contexto de Estados Unidos, translenguar ha sido asociado a empoderar las minorías legitimizando sus prácticas lingüísticas espontáneas al aceptarlas y promoverlas en los centros escolares. Al translenguar se reconoce y valida el modo que tienen los hablantes bilingües de comunicarse. En este contexto las prácticas de translenguar incluyen elementos de la lengua minorizada en contextos en los que se utilizaba solamente el inglés. Al legitimizar prácticas lingüísticas no estandarizadas translenguar en estos contextos apoya a los hablantes de lenguas minorizadas. En estos casos, "*translanguaging could be a mechanism for social justice, especially when teaching students from language minoritized communities*" (García & Leiva, 2014: 200). [Translenguar podría ser un mecanismo para la justicia social, especialmente cuando se enseña a estudiantes de comunidades lingüísticas minorizadas].

El contexto de las lenguas minoritarias regionales en Europa (euskera, bretón, corso, frisón, galés, irlandés, etc.) es diferente. Teniendo en cuenta las diferencias en estatus y número de hablantes de las lenguas mayoritaria y minoritarias, el translenguar puede empoderar todavía más la lengua mayoritaria en detrimento de las lenguas minoritarias. Podemos apreciar esta diferencia de contextos en la figura 6.



Figura 6. Dirección de translanguaging

En el contexto de Estados Unidos, al translenguar de forma espontánea la lengua minoritaria se introduce en espacios reservados a la lengua mayoritaria. Por el contrario, en el caso de las lenguas minoritarias regionales de Europa es la lengua mayoritaria la que se introduce en los espacios de la lengua minoritaria. Los alumnos translenguan de forma espontánea cuando hablan la lengua minoritaria. Cuando los alumnos que tienen el euskera como lengua vehicular en la CAPV hablan español utilizan español estándar. Es cierto que se pueden identificar algunas características lingüísticas asociadas con el español hablado en el País Vasco. El español es la lengua mayoritaria y todos los estudiantes de la CAPV tienen fluidez en español. Sin embargo, estos alumnos translenguan espontáneamente cuando hablan la lengua más débil, el euskera, al introducir elementos del español en el discurso en euskera. El problema es que si se anima a los estudiantes a translenguar de forma espontánea en contextos en los que se habla una lengua minoritaria como el euskera, el resultado puede ser que el espacio del euskera sea ocupado por la lengua mayoritaria (Cenoz & Gorter, 2017). La situación resultante podría ser que los alumnos hablaran español estándar pero no euskera sino prácticas lingüísticas con elementos del euskera y español. Teniendo en cuenta la situación del español como lengua mayoritaria, se podría esperar que las prácticas híbridas pasaran en el futuro a monolingüismo en español.

Esta preocupación es compartida por investigadores de otros contextos de lenguas minoritarias (Musk, 2010; Lewis et al. 2012; Jones & Lewis, 2014; Hickey, 2013). También en Estados Unidos y Canadá, algunos investigadores han mostrado su preocupación por mantener suficiente espacio para la lengua minoritaria en contextos de educación bilingüe en los que el inglés es la lengua mayoritaria (Ballinger et al., 2017; Hamman, 2018; Fortune & Tedick, 2019).

El contexto sociolingüístico y la vitalidad de las lenguas son fundamentales al analizar las posibles ventajas o inconvenientes de promover que los alumnos translenguen de forma espontánea. Como señalan Singleton & Flynn (2022: 143): *However, in other contexts – threatened minority languages, on the one hand, and foreign languages, on the other hand – may legitimately require more focused use of the target language in the, often limited, classroom time*. [Sin embargo, en otros contextos (las lenguas minoritarias amenazadas, por un lado, y las lenguas extranjeras, por otro), puede ser legítimo exigir un uso más centrado de la lengua meta en el tiempo de clase, a menudo limitado].

Las lenguas minoritarias regionales han subsistido en muchos casos gracias a su aislamiento, pero en el contexto actual de globalización, el aislamiento resulta tanto poco realista como poco deseable. Las lenguas minoritarias tienen hoy en día otros retos originados por la globalización y la movilidad de la población. Translenguar siempre ha sido una característica de los individuos bilingües y multilingües, pero en el pasado algunos hablantes tenían poco contacto con las lenguas mayoritarias y podían utilizar casi exclusivamente la lengua minoritaria. Hoy en día, el contacto entre las lenguas es más intenso. Por ejemplo, en el contexto de la educación multilingüe de la CAPV existen tres lenguas para todos los alumnos (euskera, español e inglés) y además francés como cuarta lengua opcional en algunos cursos. Además, existe una mayor diversidad en las lenguas familiares del alumnado. Teniendo en cuenta el contexto actual de las lenguas minoritarias de regiones europeas, el planteamiento es cómo se puede translenguar de forma sostenible sin que el translenguar debilite las lenguas minoritarias.

Las perspectivas multilingües en la adquisición de lenguas que hemos visto en Focus on Multilingualism/El Enfoque Multilingüe (Cenoz & Gorter, 2011; 2014) abogan por delimitaciones menos rígidas entre lenguas y por la utilización de recursos de todo el repertorio lingüístico. Es posible y deseable translenguar en los contextos en los que se hablan lenguas minoritarias, pero es necesario que sea de forma sostenible. En la siguiente sección veremos como translenguar de forma pedagógica y mantener espacios para que la lengua minoritaria respire son claves para conseguir que translenguar sea sostenible en estos contextos (ver también Cenoz & Gorter, 2017).

Translenguar pedagógicamente y espacios para que las lenguas minoritarias respiren

Cenoz & Gorter (2021) explican que translenguar de forma pedagógica tiene como objetivo desarrollar la competencia multilingüe en el contexto educativo tanto en las clases de lenguas como en las de contenido. Translenguar pedagógicamente una teoría y práctica que se ha desarrollado en el contexto de la educación multilingüe de la CAPV, pero puede ser adaptado a otros contextos (ver por ejemplo Fuster & Bardel, 2024). Se basa en los principios y prácticas de la concepción original de translenguar en el País de Gales (Williams, 1994, 2002) si bien va más allá de la alternancia de lenguas del input y output para incluir otras estrategias basadas en considerar al alumnado como multilingüe y utilizar elementos de todo su repertorio lingüístico. Además, translenguar

de forma pedagógica no se limita a dos lenguas, sino que puede incluir tres o más lenguas. La diferencia clave entre translenguar de forma pedagógica o espontánea es que en el primer caso es planificado y en el segundo no.

Translenguar de forma pedagógica se une a la perspectiva multilingüe y va en contra del aislamiento de las lenguas, pero es sostenible y no supone una amenaza para las lenguas minoritarias. Al translenguar de forma pedagógica se activan elementos de las distintas lenguas para adquirir competencias lingüísticas en cada una de las lenguas. Además, para que translenguar sea sostenible es necesario que existan '*breathing spaces',* es decir espacios para que la lengua minoritaria respire. Este concept se basa en Fishman (1991) y se refiere a espacios en los que solamente se utilice la lengua minoritaria sin que se sienta amenazada por la lengua mayoritaria. En el contexto de los programas bilingües de inmersión de Canadá, Cummins (2007: 229) también considera que las lenguas no deben estar aisladas pero estos espacios deben existir "*it does seem reasonable to create largely separate spaces for each language within a bilingual or immersion program*'. [Parece razonable crear espacios en gran medida separados para cada lengua dentro de un programa bilingüe o de inmersión]. Los espacios para que respire la lengua minoritaria pueden suponer mayor o menor tiempo del horario escolar dependiendo del contexto sociolingüístico.

Las prácticas basadas en translenguar de forma pedagógica pueden ser muy variadas. Se puede alternar el input y el output como en la práctica de una escuela secundaria de la CAPV en la que los alumnos trabajan leyendo, escuchando y resumiendo noticias en euskera, español e inglés (Cenoz & Santos, 2020). En esta actividad, los estudiantes leyeron una noticia de actualidad en español y la resumieron oralmente en euskera. A continuación, los estudiantes comentaron las palabras que esperaban encontrar en un vídeo en inglés sobre el mismo tema y vieron el vídeo. Los estudiantes comentaron el vocabulario en las distintas lenguas y escribieron una noticia diferente en euskera. Un estudiante escribió la noticia en árabe, su lengua familiar, y la tradujo para el resto de la clase. En esta actividad se alternan las lenguas del input y output para profundizar más en la comprensión y producción oral y escrita en distintas lenguas. Es una actividad semejante a las descritas en la propuesta original del País de Gales, pero en este caso el translenguar afecta a varias lenguas.

Uno de los aspectos más importantes de translenguar de forma pedagógica es relacionar el conocimiento previo que tienen los estudiantes en su repertorio lingüístico total con la adquisición y uso de las lenguas en el contexto escolar. Se trata de que los estudiantes utilicen sus recursos multilingües y desarrollen su conciencia metalingüística reflexionando sobre el funcionamiento de las distintas lenguas. Las actividades de translenguar de forma pedagógica tienen múltiples posibilidades. Pueden realizarse en los diferentes niveles lingüísticos (fonética, léxico, morfosintaxis, pragmática o discurso) y tanto en comprensión como en producción oral y escrita. En el contexto de desarrollo del léxico se puede trabajar con cognados que son palabras que están etimológicamente relacionadas y tienen la misma forma y significado en distintas lenguas. Las lenguas que son tipológicamente cercanas comparten más cognados y en el caso del euskera, español e inglés como hemos visto anteriormente hay diferencias

tipológicas importantes. Sin embargo, podemos observar que el número de cognados de estas tres lenguas es elevado, sobre todo en textos de ciencias. En la tabla 3 podemos ver algunos cognados de un texto de ciencias. El texto está en euskera y se pide a los alumnos que completen la tabla añadiendo los cognados en español e inglés. También se presenta una columna para los estudiantes que hablan otras lenguas familiares o han aprendido otras lenguas tengan la posibilidad de utilizarlas.

Tabla 3. Cognados en texto de ciencias naturales

Euskera	**Español**	**Inglés**	**Otra lengua**
digestioa	digestión	digestion	
esfinterra	esfinter	sphincter	
substantzia	sustancia	substance	
kontrolatu	controlar	control	
muskulu	músculo	muscle	

Cenoz et al. (2022) explican los resultados de un estudio sobre cognados en el que participaron estudiantes de educación primaria que habían realizado una intervención didáctica sobre translenguar de forma pedagógica y un grupo de control. Observaron que el grupo que había participado en actividades de translenguar había desarrollado más su conciencia metalingüística. Leonet et al. (2020) también observaron que los alumnos que habían participado en las actividades de translenguar de forma pedagógica presentaban un mayor desarrollo de la conciencia metalingüística en el caso de palabras derivadas (prefijos, sufijos) y palabras compuestas. Algunos ejemplos de palabras derivadas en las tres lenguas son las siguientes:

Euskera: *baserria-baserritarra*

Español: *granja-granjero*

Inglés: *farm-farmer*

Y las siguientes son palabras compuestas:

Euskera: *Liburudenda [liburu + denda]*

Español: *Librería*

Inglés: *Bookshop [book + shop]*

Al translenguar de forma pedagógica los alumnos tienen la posibilidad de relacionar la nueva información con la que ya conocen en otras lenguas. De esta manera pueden ver que en muchos casos los procesos de formación de palabras son semejantes en las tres lenguas.

Se han presentado algunos ejemplos de translenguar de forma pedagógica, pero existen muchas más posibilidades en otros niveles lingüísticos. La idea clave es suavizar las delimitaciones entre las lenguas para que la comprensión y la producción sean más

profundas en todas las lenguas del repertorio del alumnado. En las actividades realizadas en el contexto de la CAPV se considera que el euskera es la lengua que necesita más atención y se asegura que translenguar no suponga en ningún caso menor exposición a esta lengua minoritaria. Algunas actividades de translenguar en el contexto de la CAPV pueden verse en el vídeo *Let's make the most of multilingualism* (Cenoz & Gorter, 2018).

Comentarios finales

En este artículo hemos visto que las políticas lingüísticas pueden tener una gran influencia en la situación de las lenguas minoritarias, sobre todo en lo que se refiere a la competencia en lenguas como el euskera. La utilización de la lengua minoritaria como lengua vehicular o de instrucción en la escuela tiene un gran impacto en la adquisición de competencias en lenguas minoritarias, si bien este impacto es mucho más limitado en el uso de estas lenguas.

Hoy en día, las perspectivas multilingües y el concepto de translenguar están sustituyendo a las perspectivas tradicionales que aislaban a las lenguas. En el caso de las lenguas minoritarias, es importante ir más allá de la celebración de conceptos como translanguaging y reflexionar sobre su aplicación a las características y contextos de estas lenguas. Es posible translenguar y adoptar perspectivas multilingües en el caso de las lenguas minoritarias, pero es crucial que su aplicación se ajuste al contexto específico de estas lenguas. Para ello se deben tener en cuenta los objetivos lingüísticos de la escuela y la situación de las lenguas minoritarias en el entorno social más amplio. Las perspectivas multilingües deben ser sostenibles. En este sentido, el translenguar de forma pedagógica activa recursos de todo el repertorio multilingüe del alumnado vinculando el conocimiento previo con el nuevo conocimiento y proporcionando herramientas para desarrollar la reflexión metalingüística. Además, las lenguas minoritarias necesitan espacios para respirar en los que no compitan con otras lenguas.

Referencias

Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A. & Genesee, F. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, *5*, 30–57. https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal

Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal*, *95*, 356–369. **https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x**

Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Creese & A. Blackledge (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 239–254). Springer.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Sustainable translanguaging and minority languages:

Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38*, 901–12. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855

Cenoz, J., & Gorter, D. (2018). Let's make the most of multilingualism. Online video clip. www.youtube.com/watch?v=vg8i2UHAf8s

Cenoz, J., & Gorter, D. (2024). Second language acquisition and minority languages. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *The minority language as a second language* (pp 1-15). Routledge.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cenoz, J., Leonet, O., & Gorter, D. (2022). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*, 2759-2773, https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675

Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*, 221–240.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.

Eustat (2024) *Censo de población.* https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_280/opt_0/tipo_1/ti_euskera/temas.html

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages.* Multilingual Matters.

Fortune, T. W. & Tedick, D. J. (2019). Context matters: Translanguaging and language immersion education in the US and Canada. In M. Haneda & H. Nassaji (Eds.). *Perspectives on language as action: Festschrift in honour of Merrill Swain* (pp. 27–44). Multilingual Matters.

Fuster, C., & Bardel, C. (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective. *System*, *121*, https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103241

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.

García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199–216). Springer.

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gobierno de Navarra (2023). *VII Encuesta Sociolingüística. Comunidad Foral de Navarra*. https://www.euskarabidea.es/fitxategiak/ckfinder/files/VII_%20Inkesta%20Soziolinguistikoa__VII%20Encuesta%20Socioling%C3%BC%C3%ADstica_2021_NAFARROA_NAVARRA.pdf

Gobierno Vasco (2023). *VII Encuesta Sociolingüística. Comunidad autónoma de Euskadi.* https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/eas_ikerketak/es_def/adjuntos/VII-ENCUESTA-SOCIOLINGUISTICA_resumen-.pdf

Gobierno Vasco (2024). *Matrikula EAE.* https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula_graficos_evolutivos/es_def/adjuntos/EAE_eredua_OBLIG.pdf

Gorter, D., Zenotz, V., Etxague, X., & Cenoz, J. (2014). Multilingualism and European minority languages: The case of Basque. In D. Gorter, V. Zenotz, & J. Cenoz (Eds.), *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global* (pp. 278–301). Springer.

Hamman, L. (2018). Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: A case for criticality. *Language and Education*, *32*, 21–42. https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1384006

Hickey, T. M. (2013). On mature reflection: Commentary on Ballinger. *Journal of Immersion and Content-Based Education*, *1*, 149–156. https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.07hic

Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, *58*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001

Jones, B., & Lewis, W. G. (2014). Language arrangements within bilingual education in Wales. In E. M. Thomas & I. Mennen (Eds.), *Advances in the study of bilingualism* (pp. 141–170). Multilingual Matters.

Lakarra, J. A. (2017). Basque and the reconstruction of isolated languages. In L. Campbell (Ed.), *Language Isolates* (pp. 59-99). Routledge.

Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, *29*, 41–59. https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338

Leung, C., & Valdés, G. (2019). Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *Modern Language Journal*, *103*, 348–370. https://doi.org/10.1111/modl.12568

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, *18*, 641–54. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488

MacSwan, J. (Ed.). (2022). *Multilingual perspectives on translanguagin*g. Multilingual Matters.

Martínez de Luna Pérez de Arriba, I., Iñarra Arregi, M., & Suberbiola Unanue, P. (2024). Language proficiency and language use in Basque as a first or second language. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *The Minority language as a second language* (pp. 134–158). Routledge.

Martínez de Luna Pérez de Arriba, I., & Suberbiola Unanue, P. (2020). *Uso del euskera por el alumnado en el entorno escolar de la CAPV*. Gobierno Vasco.

Moseley, C. & Nicolas, A. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453

Musk, N. (2010). Code-switching and code-mixing in Welsh bilinguals' talk: Confirming or refuting the maintenance of language boundaries? *Language, Culture and Curriculum 23*, 179–197. https://doi.org/10.1080/07908318.2010.515993

Ó Duibhir, P. & Harris, J. (2024). The acquisition and use of Irish as a minority language. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *The Minority language as a second language* (pp. 39–59). Routledge.

Office Public de la Langue Basque (2023). *VII. Inkesta soziolinguistikoaren emaitzak Ipar Euskal Herrirako.* https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Aktualitateak/Prentsaurrekoak/2023/2023_03_30/Emaitzen_laburpena-eus.pdf

Parry, N. M., & Thomas, E. M. (2024). Legitimising the 'bilingual': Identity issues among L2 Welsh-speaking teenagers in English-medium schools in Wales. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *The Minority language as a second language* (pp. 60–88). Routledge.

Seltzer, K., & García, O. (2019). Sustaining Latinx bilingualism in New York's schools: The CUNY-NYSIEB project. *Informes del Observatorio/Observatorio reports*, 1–30. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/informe_febrero_eng_048-022019en.pdf

Singleton, D., & Flynn, C.J. (2022). Translanguaging: a pedagogical concept that went wandering. *International Multilingual Research Journal*, *162*, 136–147. https://doi.org/10.1080/19313152.2021.1985692

Soziolinguistika Klusterra (2022) *Hizkuntzen erabileraren kale neurketa. Euskal Herria*

2021.
https://soziolinguistika.eus/eu/proiektua/hizkuntzen-erabileraren-kale-neurketa-euskal-herria-2021-2/

Williams, C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghydde stun Addysg Uwchradd Ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor.

Williams, C. (2002). A Language gained: A Study of language immersion at 11–16 years of age. Bangor, UK: School of Education. www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Language_Gained%20.pdf