

PERCEPCIONES DE MAESTRAS DE INGLÉS SOBRE EL TRANSLINGÜAJE EN EL AULA DE INFANTIL

BEATRIZ CORTINA-PÉREZ*, MARÍA DE LOS ÁNGELES JIMÉNEZ-JIMÉNEZ*, ANA M. RICO-MARTÍN* Y ANA ANDÚGAR SOTO**

* Universidad de Granada

** Universidad de Alicante

bcortina@ugr.es

RESUMEN

Sin lugar a dudas, uno de los rasgos más característicos de la sociedad actual es el multilingüismo (Comisión Europea, 2012; Hoyos, 2010; Missaglia, 2010). Este ha supuesto que el concepto de persona bilingüe se haya redefinido de una forma más flexible que antaño para adaptarlo a este fenómeno en auge (Schwartz, 2018). Con esta nueva concepción, el aula multilingüe se considera como un espacio más flexible donde las lenguas interaccionan y originan su propio repertorio multilingüe, lo que hace que el translenguaje sea considerado un recurso natural.

En el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, como es el caso del inglés en España, se considera prioritario el multilingüismo y se fomenta el aprendizaje temprano de idiomas desde los 3 años de edad. No obstante, aún existe una tendencia hacia el aula monolingüe, caracterizada por el principio del uso exclusivo de la lengua meta por lo que, siguiendo a Lasagabaster (2017, p. 253), es necesario conocer el efecto que la lengua materna o primera lengua de uso ejerce sobre otros aspectos diferentes al aprendizaje del vocabulario en los procesos de adquisición de lenguas extranjeras (Lasagabaster, 2017, p. 253). El objetivo de esta investigación es analizar el uso de la L1 en la clase de inglés como lengua extranjera en la ciudad de Melilla y estudiar las percepciones de docentes de lengua inglesa sobre el translenguaje como estrategia de enseñanza en el aprendizaje temprano de idiomas. Para abordar este fenómeno tan complejo se emplea una metodología cualitativa a través de la técnica de grupos de discusión, cuya información se ha analizado según el paradigma interpretativo. Con ello, esta investigación arrojará luz sobre el empleo del translenguaje en el aula de idiomas y hará replantearse el multilingüismo frente a la enseñanza monolingüe tradicional.

Palabras clave: Translenguaje, Multilingüismo, Aprendizaje temprano de lenguas Extranjeras, Inglés como lengua extranjera, Educación Infantil.

EFL TEACHERS' PERCEPTIONS ON TRANSLANGUAGING IN THE PRESCHOOL CLASSROOM

ABSTRACT

Today's society is undoubtedly touched by multilingualism (European Commission, 2012; Hoyos, 2010; Missaglia, 2010), thus the concept of bilingual person has been redefined into a more flexible concept so as to cope with this burgeoning phenomenon (Schwartz,

2018). Following this reconceptualization, the multilingual classroom is seen as a more relaxed space where languages interact creating one's own multilingual repertoire, thus, translanguaging is seen as a natural resource. Even in FL contexts, such as English in Spain, multilingualism is a focus, and Early Language Learning (ELL) is promoted since the age of 3. However, there still seems to exist a tendency towards the monolingual classroom, characterised by the "target-language only" principle, and "the effect of L1 use on other aspects of foreign language acquisition (apart from vocabulary) needs further consideration" (Lasagabaster, 2017, p.253). The aim of this research is to analyse the use of the L1 in the FL classroom the city of Melilla, and to delve into EFL teachers' perceptions about translanguaging as a teaching strategy in ELL. A qualitative approach is adopted to cope with this complex phenomenon. A discussion group has been carried out and data have been analysed using the interpretative paradigm. This research has shed light on translanguaging within a FL classroom, rethinking multilingualism within traditional monolingual education.

Keywords: Translanguage, Multilingualism, Early Language Learning, English Foreign language, Preschool.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) a edades tempranas es una realidad y desde las distintas instituciones, tanto a nivel europeo como nacional, se establecen políticas para fomentarlo (Comisión Europea, 2012; Hoyos, 2010; Missaglia, 2010). En el contexto español debemos matizar que cuando hablamos de edades tempranas nos referimos a la etapa de Educación Infantil, que presenta una serie de características muy concretas que la diferencian del resto de etapas educativas. Así, en cuanto al aprendizaje de idiomas en aulas de 3 a 6 años debe primar el fomento de las destrezas orales proporcionando una exposición a la lengua meta mediante un input de calidad por parte del docente. Parece, por tanto, necesario cuestionarse qué tipo de input reciben los estudiantes y en qué porcentaje están expuestos a la lengua extranjera o a la lengua materna, si tenemos en cuenta que estos estudiantes en su mayoría no escucharán la LE fuera del aula (Cummins, 1991; DeKeyser, 2013; Muñoz, 2008; Pérez-Esteve & Roig, 2009).

Hasta los años 90 en el aprendizaje de lenguas en contextos educativos primaba la educación monolingüe como vía única para llegar a adquirir una competencia comunicativa en la lengua meta a un nivel avanzado. Sin embargo, estudios posteriores y un cambio de concepción del sujeto bilingüe (Cook, 2014; García, 2009) han dado lugar a una didáctica más laxa del aula plurilingüe donde la lengua materna (L1) convive con la lengua meta (L2 o LE) como un recurso presente que no puede obviarse. En este modelo de educación multilingüe, el principio de "target-language only" pasa el testigo al del 'repertorio multilingüe' de cada sujeto. Vinculada a la visión más flexible y dinámica de bilingüismo, está surgiendo con gran ímpetu el concepto de translanguaje, que se justifica de la siguiente manera:

language teaching pedagogy has tended to ignore or even suppress bilingual or multilingual options endorsing a predominantly monolingual policy, one which equates 'good teaching' with exclusive or nearly exclusive target language use (Inbar-Lourie, 2010, p. 351).

El término 'translanguaging' lo acuñó en galés por primera vez Cen Williams para referirse a las prácticas educativas en las que el inglés y el galés se usaban para diferentes actividades y con diferentes propósitos. Collin Baker (2001), después, lo tradujo al inglés

como 'translanguaging', y a partir de ahí, el término ha proliferado para desbancar al tradicional 'code-switching', aportando una perspectiva inclusiva e integradora al proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe, tal y como propone García (2009). Así definimos 'translanguaging' como el proceso por el que el estudiante bilingüe hace uso de un repertorio lingüístico y semiótico único para comunicar (García, 2009; García & Wei, 2014).

En el nivel educativo el translenguaje suscita gran interés (Alstad, & Tkachenko, 2018), ya que como afirma Ellis (2012), desde un punto de vista interaccional, es importante asegurar que, aunque es esencial que los alumnos reciban el máximo de exposición a la LE/L2, el uso de la L1 puede ser una herramienta cognitiva que apoye la producción en la LE del aprendiz, a la vez que reduzca la ansiedad que puede experimentar el alumno en este aprendizaje.

Ante esta situación, parece necesario abordar investigaciones que profundicen en el uso del translenguaje en contextos de lengua extranjera, tal y como sugiere Lasagabaster (2017) "the effect of L1 use on other aspects of foreign language acquisition (apart from vocabulary) needs further consideration" (p.253).

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos de investigación

Ante esta tendencia en la enseñanza, considerábamos necesario indagar en la perspectiva del docente con la intención de alcanzar conclusiones sobre la idoneidad de su uso como estrategia docente en la enseñanza de idiomas en la etapa de Educación Infantil, en concreto en la ciudad de Melilla, que se caracteriza por un marcado multilingüismo que supone un reto para los educadores de esta etapa.

Por tanto, la presente investigación se plantea el siguiente objetivo principal: analizar la posición de los maestros en contextos multilingües, como la ciudad de Melilla, sobre el uso del translenguaje como estrategia docente en el ámbito de la Educación Infantil.

Este objetivo principal se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la opinión de profesores de inglés en Educación Infantil acerca del translenguaje como estrategia docente.
- Describir las prácticas relacionadas con el translenguaje en la enseñanza del inglés como LE en Educación Infantil.

2.2. Técnicas y procedimientos de investigación

Los datos obtenidos en la investigación se han analizado siguiendo la metodología cualitativa bajo el paradigma interpretativo, para lo que se eligió el grupo de discusión como el instrumento de investigación más adecuado.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa, que viene derivada de la entrevista en grupo, diseñada con la finalidad de obtener información sobre un asunto que necesite de la opinión de una serie de participantes a los que se plantea un debate de una temática y debe estar dirigido por un entrevistador, que no debe condicionar los resultados, para lo que debe delimitarse su participación en el mismo (Del Rincón et al., 1995)

Sus principales características son:

1. Un número reducido de personas con las características que la investigación requiera.
2. Discusión sobre un tema sugerido por
3. Un entrevistador/moderador,
4. Discurso grupal como producto final de dicha discusión.

Por tanto, sus principales ventajas residen en el hecho de que se trata de una técnica de coste reducido, rápido, que permite un diseño flexible adaptable al contexto, y que el resultado del mismo tiene una gran relevancia al ser el producto un discurso social, hecho extrapolable al funcionamiento de la sociedad.

El procedimiento del grupo de discusión sigue el siguiente esquema, elección de una línea argumental, se contacta a diferentes personas que se reciben en un espacio adecuado y durante una hora aproximadamente, expresan su opinión sobre la temática, todo regulado por un moderador.

En cuanto a los participantes, con el fin de un buen manejo del mismo, se recomienda 8-10 personas máximo (Orti, 1989). En esta investigación se emplazó a 10 maestros que impartían inglés en la etapa de Educación Infantil con al menos 10 años de experiencia en centros educativos de Melilla, en este contexto, maestros especialistas de lengua extranjera. A la convocatoria acudieron 5 maestras, todas especialistas de inglés.

Como instrumento del grupo de discusión, se utilizó una apertura en la que se recogían las dos posiciones y se invitaba a los participantes a posicionarse:

POSTURA A: Esto dependerá del grupo de alumnos/as con el que tratemos y las condiciones que se nos presenten, pero estoy de acuerdo en que la lengua materna solo debe aparecer cuando sea realmente imprescindible, ya que mediante gestos y expresión corporal acompañado del lenguaje en la otra lengua se puede llegar a hacer entender al alumnado lo que estamos diciendo[...] Sin embargo, con los de 3 años tengo que hacer uso del español en más ocasiones, ya que es un grupo muy diverso y con falta de atención en el que es bastante difícil trabajar reteniendo la atención de todo el grupo. Asimismo, según han pasado los trimestres he ido observando su mejora y asimilación de los contenidos que se van tratando en clase. [experto 46]

POSTURA B: ..., usar siempre el inglés resulta más complicado por la necesidad de hacerse entender rápidamente, sin que le provoque ansiedad. [experto 11]

El grupo de discusión estuvo gestionado por dos moderadoras que contaban con una lista de comprobación y preguntas para comprobar que se trataban los siguientes puntos:

- Concepción de bilingüismo
 - o ¿Consideráis que bilingüe es aquel que habla la lengua a nivel nativo?
 - o ¿Podemos llegar a ser bilingües sin vivir en el país donde se habla la lengua meta?
 - o ¿Os consideráis bilingüe?
- Tolerancia hacia la L1
 - o ¿Crees que el uso de la L1 en la clase de inglés es aceptable?
 - o ¿Se usa la L1 en vuestras clases?

- o ¿En qué momentos consideráis que puede usarse la L1 en la clase de Aprendizaje Temprano de Lenguas Extranjeras (ATLE)?
- Tiempo de exposición LE
 - o ¿Es suficiente el tiempo dedicado a la LE en Educación Infantil en vuestro centro/comunidad?
 - o ¿Qué hacéis para aprovechar al máximo el tiempo disponible?
 - o ¿Es suficiente la exposición a la LE que reciben vuestros alumnos?
- Problemas de comprensión en el aula
 - o ¿Cómo solucionáis problemas de comprensión?
 - o ¿Es la L1 un mecanismo natural para solucionar problemas de comprensión?
- Estrategias para la negociación de significado
 - o ¿Recurrís a la L1 como estrategia de negociación de significado?
 - o ¿Recurren vuestros alumnos a la L1 como estrategia de negociación de significado?

2.3. Análisis de datos

Los datos se analizaron siguiendo las pautas establecidas para el análisis de contenido en investigación cualitativa a través del software Atlas.ti.

Es importante resaltar que el análisis comienza con la lectura, relectura y vuelta a leer de la transcripción y escucha de la cinta. Conforme van apareciendo temas, pautas, tipos, etc., se van apuntando al margen de la transcripción. Es una buena práctica tener dos copias de esta, de modo que una sea la base del análisis y la otra quede intacta. La interpretación que surge del texto va conformándose tras sucesivas lecturas del discurso y, también, desde los propios comentarios del investigador (revisión de la literatura sobre el tema). La redacción del informe de resultados implica unir la interpretación a los textos del discurso que resultan más sobresalientes y que aparecen citados como tales.

Los códigos obtenidos tras el análisis pueden observarse en la siguiente lista:

BILING-RESTRICTIVO

CANSANCIO

CARACT-TEACHER

CLIL

ELICITAR

FALTA-EXPO

FL-MOD

FLEX-MOD

IND-CARAC

L1+FL

L1-FÁCIL

LE-AGRESIÓN
MODELO-OTOL
MOTIVACIÓN
NECESIDAD-FORMACIÓN
NO-ESPA
PARAFRASEO
PARALING
POCO-VALOR
RECURSOS
RUTINA
SIMILITUD-L1
SIMPLIFICACIÓN
SIN-ANSIEDAD-LE
TRANS-COMPROBAR-COMPREN
TRANS-CONTROL-AULA
TRANS-NECESIDAD-COMUNICAR
TRANS-RELAX
TRANS-ÚLTIMO-RECURSO
TRANSLANGUAGING

3. RESULTADOS

Principalmente, las maestras participantes tienen una visión de bilingüismo restrictivo tal y como se muestra en la siguiente cita:

Cita 1:

Maestra3: No, bilingüe no va a ser, bilingüe no van a ser ¿vale? Hablar de bilingüe tal cual, ¿Qué es bilingüe? Bilingüe es la persona que habla igual, igual el castellano que el inglés, pero si tú vives en España, tú no puedes utilizar el castellano, por mucho nivel que tengas de inglés, es imposible, es que no lo puedes hablar igual, pero sí puedes adquirir un alto nivel, casi roza, o sea casi llega a ser bilingüe, pero no es bilingüe

Mod1: ¿Tú eres bilingüe?

M3: Yo no me considero bilingüe... yo he estado viviendo en Inglaterra

Mod2: ¿Y no tienes problemas de comunicación?

M3: No

Mod2: Y ¿no te consideras bilingüe?

Así, se sitúan más afines al modelo de inmersión, es decir, modelo en el que usan permanentemente la lengua extranjera en el aula. En concreto, podemos definir las dentro del modelo OTOL (*one-teacher-one-language*), presentando entre un 80-90% de exposición a la lengua extranjera. Para ello hacen uso de una serie de estrategias docentes (CITA 2)

como elicitación, parafraseo, recursos paralingüísticos, rutina, simplificación y el uso de recursos interactivos en el aula.

CITA 2:

M4: Una persona aprendiendo su lengua materna, si tú los incitas, esos niños te van a entender (no audible) ... esa lengua, cuando... yo pienso personalmente, bajo mi experiencia, cuanto más pronto se introduce la lengua inglesa a través de eh, instrumentos visuales, soporte visual, los niños ya van significando, es muy importante, los gestos corporales son parte de... (interrupción de M1 -... Y el tono de voz) y el tono de voz, claro... la entonación, la entonación, todo esto acompañado de la palabra, los sonidos, los niños entienden.

Las maestras justifican esta elección en primer lugar por su concepción de bilingüismo más restrictivo, lo que conlleva una menor tolerancia hacia la lengua materna, o lengua de instrucción general en el contexto de lengua extranjera. En esta concepción, justifican que la LE contribuye al desarrollo de la L1 y en ningún caso se producen situaciones de ansiedad por usar la LE, ya que los niños admiten esta situación comunicativa como algo natural tal y como si estuvieran aprendiendo su lengua materna.

CITA 3

M3: [...]Pero incluso en tu propio idioma, en castellano, ¿tú le vas a hablar igual a un niño pequeño que a una persona? Nooo, tienes que utilizar un lenguaje más sencillo.

M4: Claro, darte cuenta de que te comprenden

M5: Y lo curioso es eso, que muchas veces tú, con las flashcards y tal, transmites el vocabulario en sí y no hace falta nada más. Los conceptos se asimilan. Por ejemplo, cuando tú preguntas "What's this?", él dice "this is a..." y tú dices ahhh (señala cabeza en señal de pensamiento) "This is a pencil".

M3: de forma muy natural.

M2: Y tú dices: yo no le he enseñado que "this" significa esto, que "pencil" significa lápiz, no, pero es que nadie me lo explico a mí tampoco en castellano.

También el contexto es un factor determinante por dos motivos, la falta de exposición a la lengua fuera del contexto del aula y las características propias de los alumnos. En este contexto multilingüe, tienen un gran número de alumnos que no habla la principal lengua de instrucción, esta es, la lengua española. Sin embargo ello no impide que se pueda tomar esta aproximación de inmersión, ya que según las maestras presentan una actitud mucho más receptiva hacia el idioma ya que sienten que todos parten del mismo punto, además de no tener la vergüenza de hablar en otro idioma que podría darse en estudiantes más adultos.

CITA 4

M3: ... Que los niños que no saben castellano es todo lo contrario, para mí ha sido mucho más fácil enseñarles a estos niños inglés más que a los niños que hablen castellano, porque son umm...

M1: porque parten de la misma base.

En esta situación, admiten el uso puntual de la lengua española como último recurso, por tanto, tolerando el translenguaje como estrategia docente, pero en situaciones muy concretas, principalmente, para mantener el orden y gestionar el aula, aunque también admiten usarlo en ocasiones para comprobar la comprensión.

CITA 5

Mod1: Y entonces en esos casos ¿No consideraréis que el uso de la lengua materna podría ser aceptable?

M4: Puntualmente, sí.

M5: Yo pienso que es aceptable, como apoyo... como te he dicho yo, yo para establecer orden primero, para comprobar la comprensión...

De la misma manera, confirman el uso natural del español por parte de los alumnos, que demuestra su interés por comunicarse y por interactuar en el aula.

Este uso más flexible estaría relacionado con el modelo bilingüe flexible, más en la línea del bilingüismo dinámico que las propias maestras justifican porque en Infantil, en 3 años, es necesario un periodo de adaptación donde no debe usarse otra lengua en los programas CLIL, porque quieren comprobar que entienden o porque quieren que conozcan la terminología en español también y, ocasionalmente, porque mantener la atención de niños tan pequeños en inglés produce mucho cansancio, y les es más rápido y fácil decirlo en español.

CITA 6

M1: Primero debes decirlo en inglés varias veces, con muchos gestos y si no lo entienden y al final le digo en español, pienso “venga que cojáis la idea y la asimiléis”, aunque sea en castellano

M2: Es que, es que es eso, es que es muy cansado, que cansa mucho en ese sentido, eeh en una clase en otra ..., muchos gestos y tal, pero es cansado... exactamente y aquí es difícil estar siempre hablando inglés. Yo, por ejemplo, la uso para establecer el orden, por ejemplo, de tanto en cuanto en una clase yo hablo el español [...] pues eso, entro a la clase y están alborotados, para arriba y abajo, entonces estableces el orden en español, te vienen a contar de su vida, “señorita ¿cómo está?”, “me he comprado no sé qué ...” yo la escucho, vale, entonces los hago callar, y ya empiezo. O en la asamblea que los tienen más controlados también, y ahí ya cuando yo ya me siento en el medio de la asamblea, empiezo en español para que se calmen, ¿vale? Y ya empiezo en inglés. Entonces ya cantamos en inglés... les pregunto su nombre, etc.

4. CONCLUSIONES

En el contexto multilingüe del estudio resulta llamativo que el translenguaje como recurso docente sea escasamente usado, tal y como se deduce de los resultados obtenidos. Tras el análisis de los datos conseguidos, concluimos que el profesorado tiene reticencias en su uso dada la escasa exposición a la lengua meta que reciben fuera del aula de Infantil. Asimismo, opinan que el uso de la lengua meta no supone un problema en contexto plurilingües ya que los alumnos tienen una conciencia metalingüística más avanzada.

Por todo ello prima el modelo OTOL (one-teacher, one-language), aunque tampoco vetan totalmente el translenguaje como estrategia docente, dejándolo como último recurso en situaciones en las que acontecen problemas de comprensión, o en las que el cansancio merma la capacidad comunicadora de los propios maestros.

No queremos terminar sin mencionar algunas limitaciones del estudio que nos llevan a apuntar futuras líneas de investigación. En primer lugar, los datos derivados del grupo de discusión se limitan a las opiniones de un grupo restringido de participantes, por lo que se hace necesario extender estos grupos a otros contextos que nos permitan contrastar la

información obtenida. Igualmente, consideramos que es preciso un mayor énfasis en la investigación dentro del aula para analizar el uso real que se hace de esta estrategia en los contextos educativos.

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i LEyLA (Ref. PID2021-123055NB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033, “FEDER Una manera de hacer Europa” y por la “Unión Europea NextGenerationEU/PRTR”. Las autoras agradecen a las maestras participantes su interés en esta investigación.

REFERENCIAS

- Alstad, G.T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' Beliefs and Practices in Creating Multilingual Spaces: The Case of English Teaching in Norwegian. En M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education. Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents* (pp. 57-98). Springer.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- Comisión Europea (2012a). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Cook, V. (2014). How do different languages connect in our minds? En V. Cook y D. Singleton (Eds.), *Key topics in second language acquisition* (pp.1-11). Multilingual Matters.
- Cummins, J.(1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. En E. Bialstok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp.70-89). Cambridge University Press.
- DeKeyser, R.M. (2013). Age effects in second language learning: stepping stones toward better understanding [Suplemento 1] *Language learning. A journal of research in language studies*, 63, 52-67. 10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x
- Ellis, N.C. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 17-44.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Basil/Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hoyos, M.S. (2011). El desafío de los programas plurilingües en España. *Cuadernos Comillas*, 2, 37-50.
- Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-367. 10.1177/1367006910367849
- Lasagabaster, D. (2017). “I always speak English in my classes”: Reflections on the use of the L1/L2 in English-medium instruction. En A. Llinares, & T. Morton. (Eds.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 259-275). John Benjamins.

- Missaglia, F. (2010). The acquisition of L3 vowels by infant German-Italian bilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 58-74. doi.org/10.1080/14790710902972289
- Muñoz, C. (2008). Age related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *International review of applied linguistic in language teaching*, 46(3), 197-220.
- Pérez-Esteve, P., & Roig, V. (2003). Factores para la eficacia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria. En C. Huete, & V. Morales (Eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 49-72). Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Schwartz, M. (2018). Preschool Bilingual Education. Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents. En M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education. Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents* (pp. 1-24). Springer.

