Entiendo lo que siente: profesores y estudiantes plurilingües en un aula multilingüe de E/LE

Rosalie Sitman
Universidad de Tel Aviv, Israel

Ivonne Lerner
Instituto Cervantes de Tel Aviv, Israel

Resumen

En Israel, las dos lenguas oficiales –hebreo y árabe– conviven con un rico repertorio de lenguas y culturas inmigratorias. Esta diversidad demográfica, lingüística y cultural repercute notablemente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Así, en el caso del E/LE, casi todos los profesores, mayoritariamente oriundos de países hispanohablantes, ya dominan un mínimo de dos lenguas a la hora de enseñar su L1 como LE a un alumnado compuesto principalmente por hablantes plurilingües para quienes el español puede ser su tercera, cuarta o quinta lengua. A partir de la *language education awareness*, se señalarán las implicancias de esta coyuntura para la formación continua de profesores, destacándose la importancia del desarrollo y ejercicio de una conciencia lingüística y cultural crítica por parte de profesores y estudiantes a fin de mejorar tanto su actuación –dentro y fuera del aula– como su comprensión de los procesos involucrados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

En el contexto geo- tecno- y sociopolítico de las primeras décadas del siglo XXI, de fronteras porosas, alta movilidad y una conectividad sin tregua, la diversidad lingüística y cultural es ya un hecho insoslayable, que plantea nuevos y continuos retos para la educación, sobre todo en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, a la hora de capacitar a los ciudadanos para desenvolverse satisfactoriamente en una sociedad y una comunidad internacional interactiva, plurilingüe y multicultural. Distintas iniciativas educativas dirigidas a fomentar, canalizar e institucionalizar el multilingüismo y el multiculturalismo, tales como el Despertar a las Lenguas (Evlang - *Eveil aux langues*), el EuroCom (Comprensión Europea) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), señalan, entre sus objetivos principales, la necesidad de superar las barreras lingüísticas y culturales y preparar a los ciudadanos para los desafíos de la movilidad y la cooperación internacional. De esta forma se propiciarían el entendimiento, la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural a través de un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales y el desarrollo de competencias y destrezas conducentes a una comunicación internacional más eficaz. La consecución de estos propósitos implica una constante revisión y reformulación de los planteamientos teóricos, así como la aplicación de nuevos enfoques didácticos en la pedagogía de las lenguas, lo cual conlleva, a su vez, una exigencia de formación continua por parte del profesorado. Es precisamente en este marco que se inscribe la presente comunicación. Consideramos que de nuestra experiencia particular como profesoras y formadoras de profesores de E/LE en una sociedad multilingüe y multicultural como lo es la israelí, podrán extra-

polarse conclusiones relevantes para contextos semejantes más amplios, que asimismo sirvan para recalcar la importancia, tanto de la autorreflexión como de la actualización permanente del docente, desde sus primeros pasos en el ejercicio de la enseñanza y a lo largo de toda su trayectoria laboral, en cuanto condiciones *sine qua non* de su labor docente, su profesionalismo y su contribución a la profesionalización del campo.

En Israel, las dos lenguas oficiales –hebreo y árabe–, nutridas por un constante flujo inmigratorio, conviven, en mayor o menor contacto, con un rico repertorio de lenguas y culturas: inglés, ruso, amárico, ladino, ídish, francés, español, entre otras. Las repercusiones de esta diversidad demográfica, lingüística y cultural inciden de una manera significativa en el ámbito de la enseñanza de las lenguas. En España e Hispanoamérica, y algunas partes de los EE.UU., los profesores locales de español suelen ser hablantes nativos que imparten su propia lengua como L1 o L2, o también como LE, pero siempre en su país de origen. En otros países de Europa, gran parte de quienes enseñan E/LE lo han adquirido como L2 en su propio país o en un país hispanohablante. Por su parte, en Israel casi todos los profesores de E/LE son inmigrantes de países hispanohablantes, razón por la cual ya dominan un mínimo de dos lenguas a la hora de enseñar su L1 como LE, en un país "extranjero", a un alumnado compuesto principalmente por hablantes plurilingües y por ende más experimentados en el aprendizaje de lenguas, para muchos de los cuales el español puede ser su tercera, cuarta o incluso quinta lengua. En nuestra experiencia docente con este tipo de público estudiantil, mayoritariamente adulto, hemos constatado que la identificación de experiencias comunes como resultado de esta singular confluencia –aquel "entiendo lo que sientes"– resulta útil y rentable a la hora de enseñar/aprender E/LE en un aula multilingüe. Sin duda, el aprovechamiento del bagaje lingüístico-cultural, de las experiencias y estrategias de aprendizaje compartidos por profesores y estudiantes plurilingües, optimizando en ambos su conciencia lingüística y cultural crítica y su capacidad para establecer redes y relaciones entre las lenguas que conocen, facilita tanto la práctica docente como el aprendizaje de los alumnos, al tiempo que estimula la reflexión y conduce a una mejor comprensión de los procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Dicho de otra forma, el bi- o multilingüismo de los profesores de lenguas –más concretamente, sus conocimientos acerca del lenguaje, los usos del mismo y la relación entre lengua, identidad y pensamiento; lo que saben acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas por experiencia propia, como profesores y como estudiantes de lenguas (Ellis 2004)–, todo ello puede ser convertido en un recurso didáctico de gran utilidad, que propicie el aprendizaje (en nuestro caso, del español), sobre todo en un aula multilingüe, tan común en el entorno educativo israelí. Claro que para poder explotar las posibilidades proporcionadas por esta caja de herramientas, primero habrá que ser consciente de su existencia y luego saber minar hábilmente sus contenidos. Aquí desempeñará un papel clave la reflexión que lleve a cabo el profesor sobre su práctica docente al preguntarse qué funcionó y qué falló con quién en la clase y por qué, o cómo mejorar la presentación o práctica de determinados contenidos o destrezas, apoyándose siempre en una sólida fundamentación teórica y práctica, fruto de un deliberado esfuerzo de formación continua. Estos son, a grandes rasgos, los temas que trataremos someramente, dentro de los confines de tiempo y espacio a nuestra disposición.

1. El estado de la cuestión

Si bien, por definición, la enseñanza del español en Israel cae bajo la rúbrica del español lengua extranjera, la realidad multilingüe característica de un aula típica de estudiantes adultos hace que el estudio del español en este país se inscriba más acertadamente en la línea de estudios y prácticas atinentes al aprendizaje de una "tercera" (L3) o "cuarta" (L4) lengua; un área de investigación que, aunque menos desarrollada que el bilingüismo o la adquisición de primeras (L1) y segundas (L2) lenguas, está repuntando como consecuencia de la reivindicación de la educación multilingüe e intercultural en los últimos años. Íntimamente ligada a los presupuestos teóricos asociados con el movimiento de concienciación lingüística (*language awareness education*) en la enseñanza de lenguas iniciado por el lingüista británico Eric Hawkins (Hawkins 1999), la investigación de la adquisición de las L3 (ATL) se ocupa del papel fundamental que desempeñan las L1 o L2 (u otras lenguas) de los aprendientes en el aprendizaje de una L3 o L4, partiendo de la aceptación, bastante generalizada entre los estudiosos, de los beneficios cognitivos que el contacto con dos o más lenguas (multilingüismo) reporta para la enseñanza y el aprendizaje de otras lenguas (Cenoz 2009). Así, por ejemplo, habiendo demostrado que el cerebro multilingüe naturalmente establece vínculos entre las demás lenguas en su acervo y los utiliza a la hora de realizar una producción lingüística en la lengua meta, investigaciones recientes urgen a que se extienda y se fomente el ejercicio de la conciencia metalingüística y de las destrezas metacognitivas inherentes al multilingüismo también en entornos de instrucción formal (Jessner 2006), ya sea dentro o fuera del aula de lenguas, a través de todo el currículo.

La gran mayoría de los trabajos sobre la adquisición de terceras lenguas se aboca al estudio de los procesos de adquisición de lenguas en general, así como a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, más que a las estrategias pedagógicas de los profesores (De Angelis 2011; Jamison Wood 2011; Ellis 2004), un aspecto que merece mayor atención y al que se espera hacer un modesto aporte aquí. Muchas de las investigaciones coinciden en subrayar la importancia de los conocimientos lingüísticos previos de los profesores y los alumnos para el aprendizaje de lenguas, y a partir de la cooperación o interacción de todas las lenguas en el repertorio del estudiante (Jessner 2008), proponen una mayor apertura a la consideración de un viraje hacia el aprendizaje simultáneo de más de una lengua en el aula. De singular interés por su radicalidad en relación a enfoques contemporáneos, tales como el comunicativo, que priorizan el uso de una lengua meta, es la postulación de una aproximación pedagógica translingüística a la enseñanza de una L3 a aprendientes adultos, según la cual no se debe empezar de cero con ellos, sino que desde un principio hay que aprovechar sus conocimientos previos: de otras lenguas, estrategias y experiencias de aprendizaje, y a la par desarrollar sus habilidades para comparar, transferir y deducir (Jessner 2008). A este respecto, cabe señalar que en el curso de las tres décadas de nuestra experiencia docente en Israel, hemos sido testigos de la casi desaparición del nivel de principiante absoluto, básicamente por la facilidad con que los israelíes captan el español, en parte debido a su exposición a la lengua, tanto en los medios de comunicación locales e internacionales, como durante sus viajes.

2. Acerca del alumno plurilingüe...

Experimentado en la adquisición de lenguas extranjeras, el alumno plurilingüe se caracteriza, entre otras cosas, por el hecho de que los distintos idiomas que sabe están en constante interacción, aun cuando él mismo no siempre sea consciente de ello. Se trata de estudiantes con una configuración mental única y específica, que poseen una desarrollada conciencia lingüística, entendida como una capacidad de reflexión sobre la lengua y sobre la comunicación que ayudará "al alumnado a identificar el estrecho vínculo entre las formas lingüísticas y las funciones comunicativas del lenguaje, a la vez que a analizar y a mejorar sus destrezas orales y escritas" (Cotos *et al*. 2007: 10-11). Ello necesariamente implica tomar distancia de la L1 propia a fin de observarla con objetividad como un sistema lingüístico entre otros, pensar sobre ella en términos abstractos y manipular datos lingüísticos. En el alumno plurilingüe esta capacidad de reflexión lingüística se ve favorecida por sus conocimientos de más de una lengua, los cuales por un lado lo ayudan a tomar conciencia de las formas, los significados y las reglas del lenguaje y, por otro, a desarrollar habilidades metalingüísticas que luego aplicará en el proceso de aprendizaje. Al aprender una nueva lengua, el alumno la integra a su sistema preexistente de conocimiento lingüístico. Así, por ejemplo, el aprendizaje del español se ve influido *por* y a la vez influye *en* todo el sistema, incluso en la lengua madre. En el caso de una L3 o L4, el alumno tiene la oportunidad de apoyarse no sólo en una lengua extranjera sino en dos o más, o sea dos formas distintas de conocimiento previo. En resumidas cuentas, la interacción entre los idiomas (CLIN) presentes en el repertorio del estudiante, inclusive la L1, desempeña un papel clave para el desarrollo de la conciencia y de las destrezas metalingüísticas a la vez que acelera el proceso de aprendizaje (Jessner 2006; Bono 2011).

Más creativos que sus pares monolingües, los plurilingües también se benefician de una competencia estratégica altamente desarrollada. Estas herramientas les ayudarán a anticipar y a resolver problemas lingüísticos, como también a superar deficiencias lingüísticas, discursivas o pragmáticas. Se ha comprobado que el número, la variedad y la eficacia de las estrategias de aprendizaje crecen de acuerdo a la experiencia lingüística del hablante y a su dominio de las diversas lenguas en contacto y, no menos importante, que además son enseñables. Entre las más comunes se cuentan las "estrategias de congruencia" o identificación de "similitudes interlingüísticas" (cognados); las de "correspondencia" o desarrollo de procesos para relacionar formas semejantes en la L2 y la L3; las de "diferencia" o identificación de "contrastes" (falsos amigos) y las "técnicas inferenciales" para adivinar significados que fomentan autonomía, tales como la "intercomprensión" o "deducción optimizada", sobre todo en lenguas cercanas tipológicamente, como son las romances.

3. En cuanto al profesor plurilingüe...

Las creencias y las actitudes de los profesores y de los estudiantes respecto a su propia lengua o a las lenguas extranjeras determinan sus preferencias y, por consiguiente, pueden motivar o inhibir el aprendizaje de un idioma. Así, la expresión de sentimientos positivos o negativos hacia una lengua puede reflejar impresiones sobre su complejidad

o simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad de su aprendizaje, el grado de importancia o de prestigio que se le atribuye, como también lo que se piensa de los hablantes de la misma (Richards, Platt y Platt 1987: 6 citado en Tuts 2007: 39). En Israel, por ejemplo, el español se percibe como una lengua fácil y "muy *kef*" (divertida), y por lo tanto hay una manifiesta predisposición a su aprendizaje. De la misma manera, pero desde una perspectiva diferente, muchos profesores en un contexto educativo básicamente monolingüe, o con una concepción de la pedagogía de lenguas y un enfoque didáctico más tradicionales, descartan de entrada la explotación de las nociones que ellos o los estudiantes puedan tener de otras lenguas, incluso de la misma L1, a fin de centrarse en el aprendizaje de la lengua meta y no confundir a los estudiantes. Por otra parte, es sabido que el aprendizaje de una lengua extranjera cambia la forma de pensar de un monolingüe (Cook *et al*. 2002 citado en Lammiman 2009-2010: 278). De lo cual se desprende que las acciones de un profesor bi- o plurilingüe, sobre todo en un contexto multilingüe, se verán influidas por el recuerdo de sus experiencias personales de aprendizaje de lenguas (Ellis 2004) –las buenas y las malas–, en base a las cuales decidirá qué prácticas adoptar y cuáles rechazar en su ejercicio de la docencia (Ellis 2004: 97). Por extensión, dichas elecciones, junto con la actitud y las conductas adoptadas por el profesor hacia las demás lenguas presentes en la clase, desempeñarán un papel fundamental a la hora de transformar el multilingüismo de los estudiantes en un recurso de utilidad para todos en el aula. En concreto, el profesor plurilingüe –en parte, como modelo a seguir– es un factor clave para el fomento del multilingüismo y de una cultura multilingüe, tanto en el aula como fuera de ella, ya que sus decisiones, sus acciones, sus palabras y su consejo pueden ejercer una gran influencia en los estudiantes y afectar su predisposición al aprendizaje de la lengua meta tanto como su actitud hacia las demás (Lasagabaster y Huguet 2007).

De acuerdo a los resultados de un estudio comparativo llevado a cabo en Irlanda e Israel, los estudiantes perciben el tri- o plurilingüismo del profesor como una ventaja en el aula de L3 (Aronin y Ó Laoire 2003), y en el caso particular de Israel, casi como un requisito. Los encuestados israelíes –una constelación mixta típica de hablantes habituales de hebreo, ruso e inglés– manifestaron contundentemente su preferencia de que el profesor de L3 supiera o utilizara las tres lenguas en el aula, siendo, en este caso, el inglés la lengua meta. La explicación más común es eminentemente práctica: "al profesor le ayuda a explicar y a mí me ayuda a comprender"; o "un profesor que sabe más puede enseñar más fácilmente y te da más información" (Aronin y Ó Laoire, 2003: 213). A este respecto, la realidad que enfrentamos los profesores de E/LE en el país es aún más compleja, ya que el grueso de nuestros estudiantes suele estar compuesto por hablantes de hebreo, inglés y ruso, y a veces también árabe o judeo-español, quienes esperan que sepamos y utilicemos alguna combinación de por lo menos tres lenguas (hebreo, inglés y español / hebreo, ruso y español, etc.), aunque de hecho les estemos enseñando únicamente español. En semejantes circunstancias, la condición de inmigrante bi- o plurilingüe (español, hebreo, inglés) de la gran mayoría de los profesores israelíes de E/LE puede resultar muy ventajosa.

Por lo pronto, queda claro que el profesor plurilingüe tiene que tener el potencial para usar y activar tres o más lenguas en el aula; un potencial que él decidirá si explotar o

no de acuerdo a las contingencias de una determinada situación de enseñanza y aprendizaje: por ejemplo, a la hora de juzgar la conveniencia de ceñirse exclusivamente al uso de la lengua meta en lugar de incorporar las demás lenguas compartidas con los estudiantes como vehículo de instrucción, o la rentabilidad de apelar a la traducción en vez de recurrir a explicaciones más dilatadas en la lengua meta. Según esta perspectiva, un profesor de lenguas (nativo o no nativo) en el contexto de un aula multilingüe debe tener experiencia en el aprendizaje de lenguas y ser capaz de transmitir y de aplicar estos conocimientos en el aula, de manera que los aprendientes se beneficien de una práctica docente imbuida por destrezas y habilidades ancladas tanto en una sólida formación lingüística como en las lecciones aprendidas a lo largo de su propia trayectoria como aprendiz de lenguas. En síntesis, un profesor de E/LE tiene que ser al mismo tiempo un buen usuario y un hábil analista de la lengua, entendida en un sentido amplio: "mientras más consciente sea un profesor de cómo funciona el lenguaje, mejor" (Wright y Bolitho 1997 citado en Ellis 2004: 101).

4. ¿Qué hacer? Estrategias del profesor plurilingüe de E/LE en un aula multilingüe de E/LE

A fin de maximizar el aprovechamiento del bagaje lingüístico-cultural y de las experiencias y estrategias de aprendizaje de los profesores y los alumnos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en un aula multilingüe de E/LE, lo primero que deben hacer ambos es optimizar su conciencia lingüístico-cultural y su capacidad para establecer redes y relaciones entre las lenguas que saben/han adquirido. Antes de proceder a concienciar a los alumnos, los profesores (nativos y no nativos) deben elaborar su propia biografía lingüística para luego reflexionar acerca de lo que significa e implica para ellos ser profesor de E/LE hoy en día y definir cuál es su actitud lingüística hacia esta lengua y sus variedades. A partir de nuestra experiencia como y con profesores inmigrantes en Israel, podemos aseverar que es fundamental que los docentes aclaren, desde el primer momento, que ellos mismos han aprendido el idioma del lugar siendo adultos y que, con el recuerdo más, o menos, fresco de lo padecido durante su aprendizaje del hebreo –por el hecho mismo de haberse visto obligados a estudiar dicha lengua para sobrevivir–, entienden exactamente lo que los alumnos están experimentando en el proceso de aprendizaje del español. Ese simple "entiendo lo que sientes" establece de entrada un pacto de confianza, una cierta complicidad entre profesor y alumno, que promueve la motivación y crea un ambiente conducente al aprendizaje a partir del sentimiento común de identificación; no cabe duda de que el estudiante mejorará su actitud hacia el aprendizaje de la lengua meta al percibir que el profesor respeta la(s) suya(s). El docente podrá luego potenciar la reflexión sobre la L1 y su relación con las demás lenguas del repertorio del alumno, estimulando así su concienciación lingüística, y transmitir con mayor éxito conocimientos y estrategias de aprendizaje poniendo énfasis en su propia experiencia como aprendiente de idiomas.

Es deseable, entonces, que el profesor tenga un mínimo de nociones rudimentarias de la lengua mayoritaria del país a fin de ser consciente de cómo los alumnos perciben la lengua que están estudiando (Ringbom 2011). No menos importante para el docente será tener información sobre los *otros* idiomas que sabe el alumno, en particular el que

se haya estudiado más recientemente, ya que es habitual encontrar en las producciones de los alumnos en español palabras en otras lenguas, generalmente de la última adquirida, que está más disponible que las anteriores para la transferencia. Es lo que se denomina "el efecto de la última lengua" (Shanon 1991), más adecuado para el entorno multilingüe israelí que el concepto de "efecto de la lengua extranjera" (Bono 2011), aplicable a una realidad monolingüe. Los estudiantes israelíes no conocen solamente UNA lengua extranjera, sino que su repertorio lingüístico incluye varias lenguas aprendidas en distintos momentos de su vida.

Por esta razón, es de suma importancia y rentabilidad aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. Al mostrarles que no empiezan de cero sino que ya saben mucho acerca de la lengua meta, por ejemplo palabras largas reconocibles del inglés, adquieren seguridad y se dan cuenta del capital lingüístico a su disposición, que ahora podrán invertir en el aprendizaje de la nueva lengua. El descubrimiento de elementos y significados familiares activa en ellos la capacidad de transferir al nuevo contexto experiencias previas y significados que les resultan conocidos. Este proceso de deducción se basa en el reconocimiento de elementos estructurales en el nivel fonético, morfológico y sintáctico, así como palabras y locuciones existentes en muchas de las lenguas romances y el inglés, derivadas del latín. A su vez, esto demuestra cómo el aprendizaje de una lengua puede abrir las puertas a las demás lenguas de una misma familia lingüística y dar lugar a la intercomprensión.

Asimismo, los conocimientos de otras lenguas por parte del profesor le servirán para anticipar, prevenir y detectar dificultades, el origen de algunos errores y malentendidos de los alumnos, así como también para aclarar contenidos léxicos y gramaticales. Por ejemplo, la palabra *ben* en hebreo significa tanto *hijo* como *niño*, lo que lleva a producciones como "Hay muchos *hijos* en la clase". En este caso, resulta sumamente útil recurrir al inglés, idioma en el que el alumno ya conoce la diferencia entre *son / child*. De la misma manera, un profesor informado de la inexistencia del presente del verbo *ser* en hebreo, árabe y ruso estará mejor preparado para introducir el tema en el aula. Ni hablar de las dificultades que la ausencia de esta categoría implica a la hora de enseñar la diferencia entre *ser* y *estar* a hablantes de estas lenguas. Algo semejante ocurre con los pretéritos de indicativo, ya que en hebreo existe una sola forma de pasado que abarca todas las formas y los usos de los pasados en español. ¡Del subjuntivo, mejor no hablar! Simplemente no existe en las lenguas semíticas y el concepto mismo les resulta ajeno e imponderable a los hablantes de hebreo y árabe. Una fuente de error común, esta vez en el orden sintáctico, es la introducción de un adverbio entre el verbo auxiliar y el gerundio o participio, por influencia del francés y el inglés. Por el contrario, en el caso de los verbos terciopersonales, "nos duele menos la cabeza", ya que la estructura es idéntica y entonces el hebreo viene en nuestra ayuda.

Pasando ahora al conocimiento de lenguas por parte de los alumnos, el docente debe sacar máximo provecho de la capacidad de éstos para establecer relaciones entre la lengua meta y las demás. Sensibles a la comunalidad entre los sistemas de lenguas, los estudiantes se interesan más por las similitudes interlingüísticas que por las diferencias y buscan cómo relacionarlas con sus conocimientos previos para luego hacer uso de

dichas posibilidades (*affordances*). Los cognados en la L1 y L2, por ejemplo, constituyen un recurso excelente para adivinar y recordar el significado de palabras nuevas y pueden potenciar el aprendizaje lingüístico, siempre y cuando sean notados, reconocidos y aceptados por el aprendiente (Ringbom 2011: 20; Otwinowska Kasztelanic 2011). Es responsabilidad del profesor señalar su utilidad.

Igualmente rentable es entrenar a los estudiantes a descomponer palabras en unidades más pequeñas, e incluso comprensibles, aislando los prefijos y sufijos, a fin de descifrar su significado: por ejemplo, señalar que el sufijo *–mente* equivale al sufijo *–ly* en inglés, para detectar adverbios derivados de adjetivos. Curiosamente, muchos estudiantes comentan que no tenían esta estrategia en el momento en que estudiaron inglés o francés. La constatación de que es posible aplicar una misma estrategia del aprendizaje de español a varias otras lenguas no sólo es motivadora, sino que, aún más importante, refuerza la premisa que el aprendizaje de una L3 influye en todo el repertorio lingüístico del alumno. También es el caso del sustantivo *des-ayuno*, cuya descomposición y paralelismo con el inglés (*break the fast*) siempre suscitan asombro, siendo ésta la primera vez que numerosos alumnos caen en la cuenta del origen de una palabra tan conocida y utilizada. Más aún, como el *ayuno* es una costumbre muy arraigada en las dos religiones mayoritarias del país, los estudiantes aprecian la referencia a su función en el Día del Perdón (para el judaísmo) y en el Ramadán (para el Islam) como una muestra de respeto y sensibilidad intercultural por parte del profesor de E/LE. Un efecto semejante surte el señalar que el origen de una gran mayoría de las palabras en español que comienzan con *al-* es el árabe. Otras palabras de origen semítico, tales como *alberca* / *brejá* ('piscina' en hebreo), *almacén / majsán* ('depósito' en hebreo) y *almohada / mujada* (en árabe) resultan fácilmente reconocibles una vez que se haya hecho notar la semejanza. Ni hablar de *ojalá*, cuyo aprendizaje es instantáneo gracias a su proveniencia del consabido *Insha-Allah*.

La integración de la cultura y de las diferencias culturales como un recurso para la contextualización y la motivación del aprendizaje (Young y Sachdev 2011) se ve igualmente favorecida por el uso de refranes y locuciones, tales como "La gota que rebalsó el vaso" y, en traducción literal del hebreo, "La pajita que quebró el lomo del camello". Si bien el significado de ambas es idéntico, la primera, en español, hace referencia a una cultura del agua, mientras que la segunda alude a elementos típicos de la geografía del lugar. Por último, cabe destacar la utilidad de las canciones para fijar, incorporar o recordar aspectos arbitrarios de la lengua como el género de los sustantivos o el régimen preposicional. Gracias a la rima y la melodía de una canción como "Pienso en ti" o "La última noche que pasé contigo", el alumno podrá recordar tanto la preposición que acompaña al verbo pensar como también el género del sustantivo *noche*.

Queda claro, entonces, que en una realidad multilingüe como la actual, en particular en una sociedad plurilingüe como la israelí, el profesor de español o de cualquier otra lengua extranjera ha de adoptar un enfoque *holístico* (Cenoz y Gorter 2011) y *translingüístico* que tome en cuenta y saque provecho de todos los idiomas incluidos en el repertorio del alumno y del profesor, especialmente aquellos con fronteras porosas. De esta forma, podremos mejorar tanto la enseñanza como los índices de éxito de los estudiantes.

5. Hacia una formación de profesores de E/LE en el contexto multilingüe israelí

¡Cuántas veces nos han espetado que cualquier hablante nativo puede enseñar español! Todos los reunidos aquí, y aquellos que llevamos años trabajando y formándonos, bien sabemos que, lejos de ser una afición, la pedagogía de lenguas es una profesión que requiere un esfuerzo constante y permanente de reflexión y actualización, imprescindible para evitar el empobrecimiento lingüístico, la fosilización y la alternancia de códigos que acechan a los profesores inmigrantes en un entorno *no* hispanohablante como el de Israel. Sea para mantener la lengua fresca incorporando al uso los neologismos y los cambios estructurales que vayan surgiendo; sea para llevar al aula las nuevas metodologías promovidas por los avances científicos registrados tanto en la pedagogía y la didáctica de las lenguas como en el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las mismas, es necesario formarnos continuamente a fin de reajustar nuestros métodos de enseñanza e incrementar nuestra comprensión cultural. Esto es particularmente importante en vista de las circunstancias que acusa el entorno israelí.

En Israel no faltan profesores de español, sobre todo en el sector privado; la gran mayoría son oriundos de América Latina, una minoría contada de España y unos pocos, de la antigua Unión Soviética. Casi todos se han volcado a la enseñanza del español como una alternativa a su profesión original, a guisa de recapacitación profesional, y carecen de entrenamiento formal en la pedagogía de lenguas habiendo adquirido su experiencia básicamente sobre la marcha; son escasos los que llegaron al país con formación terciaria formal en la didáctica de alguna otra lengua. No obstante, a pesar de la urgente necesidad de formación profesional reglada en este ámbito, la triste realidad es que hay un gran vacío a este respecto: salvo los programas de formación que ofrece el Instituto Cervantes de Tel Aviv, y unos pocos cursos de capacitación, bastante eclécticos, ofrecidos por el Ministerio de Educación, no existe la carrera de pedagogía en lengua española en ninguna de las seis universidades. De forma que cada cual se ve obligado a buscar maneras de seguir formándose y reciclarse.

Otro grupo importante, aunque reducido, lo componen los profesores y los lectores españoles de E/LE enviados por entidades gubernamentales españolas. En su mayoría son monolingües, con escasas nociones de otras lenguas y menos aún del hebreo o árabe. El hecho de no estar en condiciones de entender lo que sienten sus estudiantes, a diferencia de un profesor inmigrante, los sitúa en clara desventaja ante un alumnado plurilingüe que, al menos en un primer momento, les reprocha su aparente falta de sensibilidad hacia su L1 y su cultura. Por esta razón, es imperativo instar a aquellos que se trasladen a países no hispanohablantes (sean monolingües o plurilingües) a que adquieran nociones mínimas de la lengua del lugar. Al mismo tiempo se les recomienda elaborar su propia biografía lingüística para que, al reflexionar sobre su cultura y la cultura del otro a través del aprendizaje de la lengua extranjera, desarrollen su sensibilidad intra- e intercultural.

Bernaus (2007: 16; la traducción es nuestra) considera que "la formación de profesores de lenguas debe incluir también una preparación para el diálogo, que conlleva cierto

conocimiento de uno mismo y de los otros", y distingue entre la dimensión social y personal de la formación y la dimensión profesional. La primera prioriza la concienciación lingüístico-crítica, el llamado a la reflexión y la construcción de la biografía educativa y lingüística del docente, plurilingüe e intercultural, de las que hablamos anteriormente. En cuanto a la dimensión profesional, ya no se trataría de preparar a docentes para enseñar la lengua y la cultura de *un* país de habla hispana, sino de hacerlos conscientes de su pertenencia a un rico mosaico lingüístico y cultural hispanohablante, en consonancia con la concepción de Coseriu, según la cual el español "no es un modo de hablar único, sino una familia histórica de modos de hablar afines e interdependientes que se configura como resultado de la existencia de una lengua común por encima de la variedad, o (...) por la conciencia que sus hablantes tienen de pertenecer a una misma tradición" (Grande Alija 2000: 393). Es decir, la formación actual de un profesor de E/LE, tanto de los que ya ejercen la profesión como de quienes están en el proceso de formarse, debe propiciar el desarrollo de su *competencia panhispánica*, que los haga tomar conciencia de su identidad lingüística y cultural en español. "]C[omo la lengua] española[se ha extendido y diversificado en usos y matices que necesariamente se nos escapan]y[la nueva competencia lingüística se mide en rango de internacionalización, no solo de adecuación al tema y al oyente próximo" (Bravo García 2008: 33), hoy en día es fundamental que cualquier hispanohablante, tanto más un profesor de E/LE, se mantenga atento a los rasgos más salientes de las diferentes variedades del español para poder incorporarlos a "la nómina pasiva" de su léxico y garantizar su propia riqueza lingüística, aun cuando siga conservando "*sus* propios términos" en su habla habitual (López Morales 2011: 51). En cuanto a su identidad cultural, el profesor de E/LE, nativo o no, no debe perder de vista su doble pertenencia: a una cultura local, la de su país de origen, y a una global, del mundo hispanohablante en su totalidad, en la que ya no caben ni la ignorancia ni la indiferencia. ¿Acaso una identidad glocal?

6. De cara al futuro: hacia una didáctica multilingüe

Aún queda mucho por hacer en el camino hacia una educación multilingüe que actúe como una herramienta de cohesión social y dé respuesta a los retos que nos plantea el momento actual. Las consecuencias e implicancias de los grandes movimientos inmigratorios en todo el mundo, con su consiguiente encuentro de lenguas y culturas, sumados a la diversidad y vertiginosa multiplicación de los medios de comunicación y las tecnologías punta, nos obligan a replantearnos las metodologías y los enfoques didácticos que han de adoptarse en la formación de profesores de español: como L1, como lengua extranjera y, en nuestro caso particular en Israel, como tercera o cuarta lengua. El principal desafío para la pedagogía de lenguas consistirá en preparar a todos los profesores para que sean expertos en multilingüismo, aunque solamente se dediquen a enseñar una lengua: en nuestro caso, español. Se trata, entonces, de *no* capacitar a profesores de español, de inglés, hebreo o árabe, sino a expertos para el multilingüismo, especializados en la didáctica de una lengua, pero que al mismo tiempo acepten el posible multilingüismo de los estudiantes y fomenten su ejercicio en el aula permitiendo, si no el uso, por lo menos el recurso a las demás lenguas en la clase –incluso aquéllas que les sean desconocidas– a fin de beneficiarse de las experiencias de aprendizaje lingüístico que los estudiantes traigan al aula.

A los efectos de desarrollar esta competencia multilingüe, primero hay que desarrollar la conciencia lingüística de los profesores y los estudiantes, para lo cual se recomienda documentar la biografía lingüística de cada cual y, a partir de la reflexión sobre la información recabada, modificar posibles actitudes prejuiciosas e identificar, y eventualmente aprovechar, las ventajas o efectos positivos del multilingüismo para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua meta. ¿Quién sabe? La apertura del profesorado hacia el multilingüismo, y la percepción por parte de los expertos de sus beneficios potenciales, inclusive para la resolución de problemas en áreas ajenas al aprendizaje de lenguas, podrían redundar, más adelante, en la planificación e implementación de políticas lingüísticas y educativas de largo alcance, que promuevan y consoliden la enseñanza de las lenguas a través del currículo. Con este ánimo se ha puesto en marcha en Israel, impulsado por el Institut Français en conjunción con el Instituto Cervantes y el Istituto Italiano de Tel Aviv, un proyecto colaborativo de intercomprensión, basado en la ejercitación de técnicas inferenciales entre lenguas relacionadas tipológicamente, como las romances, que se piensa puede llegar a tener implicancias significativas más allá del mejoramiento de la enseñanza de la comprensión lectora (Wauthion 2012).

En suma, la adecuación de la pedagogía y la didáctica de lenguas a las exigencias de la era del multilingüismo y el multiculturalismo, en aras de asegurar un mejor desempeño profesional, conlleva necesariamente un cambio de actitud, así como también la adopción de un enfoque holístico, translingüístico e intercultural, que se aleje de las perspectivas más tradicionales y preste cabida a la introducción en el aula de prácticas docentes integradoras e innovadoras, aunque siempre fundamentadas y sustentadas por un número cada vez mayor de investigaciones sobre los aspectos pedagógicos y prácticos de la enseñanza de L3/L4 (Young y Sachdev 2011). Está claro que hoy en día, de cara a los retos de la *glocalización*, la clave para ser un buen profesor de lenguas es seguir formándose y haber estudiado, o estar en proceso de estudiar, por lo menos una lengua extranjera; amén de haber reflexionado larga y concienzudamente acerca de la propia L1. Dicho lo cual, cabe suponer que eventualmente no sólo se exigirá que un profesor de lenguas aprenda una lengua extranjera, además de la propia o la adquirida que imparte, como un requisito de su formación, sino que ello constituirá un criterio de peso a la hora de considerar su posible empleo o determinar su avance profesional. A juzgar por las ventajas de los profesores plurilingües de E/LE en Israel, que *entienden* lo que *sienten* sus estudiantes en el aula multilingüe, todo pareciera indicar que así será –y con razón.

Bibliografía

ARONIN, L. y M. Ó LAOIRE (2003): "Multilingual Students' Awareness of their Language Teacher's Other Languages", *Language Awareness*, 12:3-4, 204-219 [en línea]. *http://dx.doi.org/10.1080/09658410308667077* [Consulta: agosto de 2012].

BERNAUS, M. *et al.* (2007): *Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education*, Estrasburgo: ECML, Council of Europe.

BONO, M. (2011): "Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition", en E. De Angelis y J. M. Dewaele (eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, 25-52.

BRAVO GARCÍA, E. (2008): *El español internacional*, Madrid: Arco Libros.
CENOZ, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*, Bristol: Multilingual Matters.
CENOZ, J. y D. GORTER (2011): "A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction", *The Modern Language Journal*, 9, III, 339-343.
COTOS, J. M. *et al*. (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona: Graó.
CRYSTAL, D. (1996): *Playing with linguistic problems: From Orwell to Plato and back again*, Georgetown: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington DC: Georgetown University Press.
DE ANGELIS, G. y J. M. DEWAELE (eds.) (2011): *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters.
ELLIS, E. (2004): "The Invisible Multilingual Teacher: The Contribution of Language Background to Australian ESL Teachers' Professional Knowledge and Beliefs", *The International Journal of Multilingualism*, 1, 2, 90-108.
GRANDE ALIJA, F. (2000): "La diversidad del español a través de los manuales de ELE. ¿Qué lengua enseñan?", en *¿Qué español enseñar?, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE,* Zaragoza, 393-402.
HAWKINS, E. (1999): "Foreign language study and language awareness", *Language Awareness,* 8.3 y 4, 124-142.
HAWKINS, E. (1984): *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
JAMISON WOOD, T. (2011): "Third Language Acquisition: Spanish-Speaking Students in the Latin Classroom", *Teaching Classical Languages*, 2, 274-283.
JESSNER, U. (2008): "Teaching third languages: Findings, trends and challenges", *Language Teaching*, 41, 1, Cambridge: CUP, 15-56.
JESSNER, U. (2006): *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
KOMOROWSKA H. (2010): "Approaches to Multilingualism in Europe – Shared Values and Controversial Issues" [en línea]. *http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/iset/ Working%20Paper%20Series/WP%2015.pdf* [Consulta: abril de 2012].
LAGASABASTER, D. y A. HUGUET (eds.) (2007): *Multilingualism in European countries*, Clevedon: Multilingual Matters.
LAMMIMAN, K. (2009-2010): "Cross Linguistic Influence of an L3 on L1 and L2", *Innervate. Leading Undergraduate Work in English Studies*, 2, 274-283.
LEECH, G. (1994): "Students' grammar – teachers' grammar – learners' grammar", en M. Bygate, A. Tonkyn y E. Williams (eds.), *Grammar and the Language Teacher*, Hemel Hempstead: Prentice-Hall. 17-30.
LÓPEZ MORALES, H. (2011): "Unidad y diversidad del español", en *Palabra por palabra. El impacto social, económico y político del español y del inglés*, Madrid: Santillana, British Council e Instituto Cervantes, 47-51.
MURPHY, S.: "Second Language Transfer During Third Language Acquisition" [en línea].
*http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/download/33/*38 [Consulta: julio de 2012].
OTWINOWSKA-KASZTELANIC, A. (2011): "Awareness and Affordances: Multilinguals versus Bilinguals and their Perceptions of Cognates", en E. De Angelis y J. M. Dewaele (eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, 1-18.

RINGBOM, H. (2011): "Perceived Redundancy or Crosslinguistic Influence? What L3 Learners' Material Can Tell us About the Causes of Errors", en E. De Angelis y J. M. Dewaele (eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, 19-24.

SHANON, B. (1991): "Faulty Language Selection in Polyglots", *Language and Cognitive Processes*, 6, 4, 339-350.

TUTS, M. (2007): "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural", *Revista de Educación,* 343, 35-54.

YOUNG, T. J. e I. SACHDEV (2011): "Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices", *Language Awareness*, 20, 2, 81-98.

WAUTHION, M. (2012): "L'intercompréhension dans les Instituts: une nouvelle offer pour les centres culturels de langue romane à l'international", C. Degache y S. Garbarino (eds.), *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, integration* [en prensa]. Actes du colloque IC2012. Université Stendhal Grenoble 3, 1-16.