¿PROFESOR/A DE ELE O EDUCADOR/A PLURILINGÜE? DUDAS Y CRISIS COMO MOMENTOS PRODUCTIVOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUAS

Sílvia Melo-Pfeifer
Universidad de Hamburgo, Alemania

INTRODUCCIÓN

La publicación en 2001 del MCER *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* situó a los profesionales de la educación lingüística ante la necesidad de desarrollar la competencia plurilingüe e intercultural en la clase de idiomas. Los nuevos retos apartan al *native speaker* del rol de modelo de hablante ideal y se traducen en nuevas implicaciones para el desarrollo de las competencias en la lengua meta. Sin embargo, en la práctica, la visión del desarrollo de la competencia plurilingüe como la mera suma de competencias en distintas lenguas, sin que estas necesariamente se relacionen, sigue siendo predominante. Como apuntan Palou Sangrà y Fons:

> el MCER, y los documentos publicados con posterioridad, no son más que una declaración de buenas intenciones. Sabemos que esta declaración ha ejercido una gran influencia en la gran mayoría de los discursos relacionados con la enseñanza de las lenguas; los documentos oficiales, los discursos de los profesores, lo que se enseña en las aulas de la universidad, etc., se articulan a menudo alrededor de conceptos que concuerdan con las directrices del Consejo de Europa. Pero no sabemos hasta qué punto estas directrices han penetrado en las aulas de los centros educativos, y de una manera especial de los centros en los que confluyen diversas lenguas y culturas (Palou Sangrà y Fons, 2019, p. 2).

Aunque es cierto que no lo sabemos con exactitud, algunos estudios ya constatan que los momentos de reflexión interlingüística en clases de idiomas, o en los manuales de lenguas, siguen siendo escasos. Del mismo modo, aunque los retos de una educación plurilingüe sean cada vez más conocidos y urgentes, la formación del profesorado tampoco integra teorías y métodos de educación plurilingüe en sus programas (Portolés y Martí, 2018; Vetter, 2013). Pero ¿qué pasa cuando se integran?

En esta contribución analizaré diferentes momentos de crisis profesional provocados por un trabajo didáctico en torno a los enfoques plurales con futuros profesores de ELE en Alemania. Intentaré mostrar de qué manera estos enfoques, por su apertura al plurilingüismo y al translenguaje en clase, favorecen el desarrollo de una identidad profesional plurilingüe. En ese proceso, y de cara al desarrollo profesional de los futuros profesores, suele ser productivo preguntarse por qué desarrollar competencias para enseñar en entornos multilingües (y a niños plurilingües) y cómo hacerlo, así como el análisis de las crisis de identidad producidas por estas cuestiones concretas. La pregunta es: ¿cómo transformar las crisis en momentos productivos de desarrollo profesional?

En primer lugar, introduzco los marcos teóricos que fundamentan una didáctica del plurilingüismo en la clase de lengua extrajera y, seguidamente, presento el contexto en el que investigué las preguntas de investigación siguientes: (*i*) ¿cómo reaccionan los futuros profesores de ELE a la integración de los enfoques plurales a las lenguas en su formación didáctica?, y (*ii*) ¿cómo se pueden reanalizar y transformar sus dilemas y sus reacciones de escepticismo en momentos potenciales de desarrollo profesional?

1. PARA UNA DIDÁCTICA DEL PLURILINGÜISMO EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Piccardo y North (2019) en la descripción que hacen de la trayectoria e implementación del MCER en Europa, indican que

> initially, users focused on the levels and the descriptors before discovering the conceptual richness of the AoA [Action-oriented Approach], the lessons for curriculum design and assessment, and —more recently— innovative notions such as mediation and plurilingual/pluricultural competence. As is always the case for processes of innovation, it took time for the field to digest the complexity of the CEFR [MCER], which is not a straightforward document (Piccardo y North, 2019, p. 14).

Como es conocido desde la publicación del documento, "la competencia plurilingüe e intercultural no consiste en una superposición, ni en una suma de competencias monolingües" (Palou Sangrà y Fons, 2019, p. 3), sino que implica la integración de lenguas y experiencias previas, experiencias lingüísticas, comunicativas y culturales (Candelier et al., 2012; Cenoz y Arocena, 2019; Nussbaum, 2016; Piccardo y North, 2019; Vallejo y Dooly, 2019). No obstante, aunque el MCER ofrezca, como sostienen Piccardo y North, "an educational philosophy promoting flexible curricula for plurilingual and intercultural education" (2019, p. 16), la promoción de la competencia plurilingüe a nivel escolar y curricular sigue a día de hoy pautas monolingües, o cuando menos monoglósicas (Melo-Pfeifer, 2018a), sin establecer puentes entre las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico del alumnado o entre aquellas que están presentes en el currículo escolar. Eso puede suceder porque el MCER, aunque proporcione ideas o filosofías, o buenas intenciones, en palabras de Palou Sangrà y Fons, no ofrece herramientas concretas para su implementación. Sin embargo, un enfoque plurilingüe resulta necesario porque, como subrayan Cenoz y Arocena (2019) refiriéndose al español, la lengua extranjera "está en contacto con otros idiomas en distintas partes del mundo y porque, a nivel psicolingüístico, existe interacción entre las lenguas del hablante multilingüe" (2019, p. 417; Nussbaum, 2016).

Así, la publicación, en 2012, del MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, (Candelier et al., 2013), para la versión castellana) no solo ofrece las herramientas conceptuales (los enfoques plurales), sino que también propone materiales didácticos para su implementación y pautas para evaluar las competencias desarrolladas (en torno al saber, al saber ser y al saber hacer). Los enfoques plurales se pueden definir como enfoques didácticos que se proponen contribuir a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas desde una perspectiva plurilingüe e intercultural. Por tanto, en ellos las lenguas se conciben de una manera conectada y transversal, dando valor a sus relaciones (semejanzas, diferencias, especificidades, *continua*, mezclas, etc.). Como se puede adivinar por su nombre, se oponen a los llamados enfoques singulares, esto es, a los que tratan las lenguas separadamente y aisladas las unas de las otras, ya sea en la comunicación o en las tareas de aprendizaje. Candelier et al. (2013) definen cuatro enfoques plurales:

- Despertar a las lenguas, que implica tareas de desarrollo de la conciencia lingüística y de inclusión de lenguas escolares, lenguas de origen, lenguas del entorno social y variedades regionales en el aula. Para este propósito se activan todas las experiencias con el lenguaje y todos los repertorios lingüísticos de los alumnos, en general niños de edad preescolar o de escuela primaria.
- Intercomprensión entre lenguas de la misma familia, con el objetivo de desarrollar una competencia receptiva oral y escrita a través del entrenamiento de estrategias de transferencia que puedan permitir al alumno co-construir el sentido de enunciados orales y escritos y desarrollar su autonomía.
- Didáctica integrada de las lenguas, con la voluntad de crear sinergias en el proceso de adquisición entre todas las lenguas del currículo.
- Aprendizaje intercultural, referido a la educación de actitudes, conocimientos y competencias relacionadas con la diversidad cultural y lingüística.

Estas aproximaciones plurales se proponen desarrollar una competencia plurilingüe e intercultural holística, integradora y dinámica, a través del reconocimiento de todas las experiencias lingüísticas del alumnado y del planteamiento sistemático de tareas pedagógicas que las exploten en clase. Desde este punto de vista, estas estrategias se relacionan con los principios del translenguar (Cenoz y Arocena, 2019; García y Li, 2014) y, como señalan también esos principios, se alejan de la presuposición de que las lenguas se adquieren de manera paralela, linear y de acuerdo con principios válidos para todos los aprendientes. Por lo tanto,

> les AP [approches plurielles] envisagent des parcours d'apprentissage différenciés, prenant appui sur les « déjà-là » ou les savoirs préalables, et invitant les sujets à suivre une pédagogie de la découverte et du transfert, pour profiter des synergies (méta) linguistiques et (méta) cognitives qui peuvent s'établir au cours du contact *entre* et *avec* les langues (Araújo e Sá y Melo-Pfeifer, 2015, p. 80).

De esta manera, y especialmente en casos de aprendizaje en la edad adolescente y en el caso de terceras lenguas, "chicos y chicas pueden aprovecharse de sus competencias previas en otras lenguas y de su superior desarrollo cognitivo para avanzar de manera más rápida en el aprendizaje de una nueva lengua" (Nussbaum, 2016, p. 135). Globalmente, los enfoques plurales suelen constituir una didáctica del plurilingüismo destinada a

> [no solo] fomentar habilidades que faciliten a las personas desenvolverse entre varias lenguas, sino también desarrollar una conciencia lingüística que reconozca y valore el aprovechamiento de los conocimientos lingüísticos y las experiencias culturales como factor facilitador del entendimiento de otras visiones del mundo, asociadas a otras lenguas y culturas (Clua y Santa-Cecilia, 2019, p. 41).

Los enfoques plurales, pese a su desarrollo teórico y al número creciente de estudios empíricos sobre sus impactos afectivos y cognitivos positivos, siguen un difícil camino hasta su plena integración en los materiales didácticos más generalizados y en el repertorio didáctico del profesorado.

2. ¿UN PROGRAMA DE FORMACIÓN O DE... DEFORMACIÓN?

En este apartado, presentamos el contexto macro (político) e meso (institucional) en el que desarrollamos nuestros estudios empíricos sobre la formación del profesorado de ELE. A continuación, discutimos resultados de estudios empíricos de las representaciones del profesorado sobre metodologías plurilingües y destacamos los dilemas a los que se enfrentan los profesores de ELE en Hamburgo.

2.1. EL PLURILINGÜISMO EN ALEMANIA: EL CASO DE HAMBURGO[1]

Como afirman Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana (2019), "uno de los rasgos que caracteriza a las sociedades de nuestro siglo es su configuración compleja y diversa que genera una gran confluencia y convivencia de culturas y lenguas" (2019, p. 8), lo que es visible, por ejemplo, en los escenarios educativos. En el caso de Alemania, cada estado federado tiene autonomía para legislar en materia de educación y de política lingüística educativa. Hamburgo es una ciudad cosmopolita con una fuerte tradición de acogida de inmigración. Las comunidades lingüísticas más visibles en la ciudad son, por orden decreciente, la turca, la polaca, la rusa, la afgana, la iraní, la portuguesa, la ghanesa, la serbia, la italiana y la griega (datos estadísticos de 2014). Mientras que un 48% de los ciudadanos de menos de 18 años cuenta con experiencia migratoria, paradójicamente, solo el 12% de los 42.000 jóvenes estudiantes tiene un pasado migratorio (Präsidium der Universität Hamburg, 2015). Esa diferencia porcentual cuestiona las oportunidades de acceso a la educación superior y las medidas de acompañamiento en pro de la calidad de la enseñanza y la integración lingüística de las minorías.

Con respecto al currículum de lenguas, debemos señalar que en la ciudad-estado de Hamburgo solo es obligatorio el aprendizaje de dos lenguas extranjeras antes de la entrada en la universidad (en el *Gymnasium*). Desde el punto de vista de los documentos oficiales, se pueden distinguir dos programas para las lenguas llamadas extranjeras: uno para el inglés (LE1) y otro para todas las demás *"lenguas modernas"* que aparecen como LE2 (francés, español, chino

1 Esta sección retoma algunos elementos de Carrasco Perea y Melo-Pfeifer (2018).

y ruso). Así, de entrada, ya se puede observar que en el currículo se reconoce un estatus diferenciado para el inglés. La tabla 1 presenta la distribución de los currículos de idiomas en los 3 niveles de educación en Hamburgo y señala los estatus de las diferentes lenguas.

Escuelas...	Programas de...					
	Alemán	Alemán L2	Inglés	Lenguas de herencia	Lenguas modernas	Lenguas antiguas
Escuela primaria	X	X	X	Bosnio Farsi Griego Italiano Curdo Polaco Portugués Ruso Español Turco	-	-
Sekundarstufe 1 (escuela secundaria)	X	X	X	Bosnio Chino Farsi Italiano Curdo Polaco Portugués Español Turco	Francés Español Italiano Chino Ruso	Latín
Gymnasium (escuela secundaria, con acceso a la universidad)	X	X	X	Bosnio Chino Farsi Italiano Polaco Portugués Ruso Español Turco	Francés Español Italiano Chino Ruso	Latín Griego

Tabla 1 - Programas de idiomas y estatus de las lenguas en el currículo en la ciudad-estado de Hamburgo

Aunque el currículo proponga este abanico de idiomas, se podría decir que los documentos oficiales, aunque repletos de intenciones progresistas en materia de educación plurilingüe, tienden a favorecer una perspectiva exclusivamente

utilitaria y pragmática de las lenguas como entidades/códigos aislados. Asimismo, se identifica una tensión muy fuerte entre la educación en el plurilingüismo y sus retos, por una parte, y el *habitus* monolingüe (para retomar Gogolin, 1994) de la enseñanza de los idiomas, por la otra. Esa tensión se puede observar en, por lo menos, tres aspectos: (*i*) la promoción del inglés como *lingua franca*, y el supuesto de que favorecer esta lengua de forma generalizada significa promover el plurilingüismo, (*ii*) la coexistencia de la ideología monolingüe y el desarrollo del plurilingüismo como reto en la clase de lengua, y (*iii*) el precepto según el cual la comparación entre idiomas, aun favoreciendo la consciencia plurilingüe, ejerce una función subalterna en relación al desarrollo de las competencias funcionales en una sola lengua específica.

En conclusión, como subrayan Helmchen y Melo-Pfeifer:

> A pesar de que Alemania se ha convertido en un país de inmigración con una gran diversidad cultural y lingüística [...], la instrucción sensible al idioma, o sea, los métodos de enseñanza y aprendizaje que tienen en cuenta y explotan la diversidad lingüística que existe en el aula, todavía desempeñan un papel subordinado y, en el mejor de los casos, se implementan de forma no sistemática (2019, p. 43).

2.2. UN MÓDULO DE FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

El módulo de formación que aquí se presenta se ofrece, desde 2014, en los cursos de máster a los futuros profesores de español en la Universidad de Hamburgo. Después de dos sesiones de introducción a la didáctica del plurilingüismo, sus fundamentos teóricos y sus conceptos de base (una sesión tiene la duración de aproximadamente 130 minutos), se propone un camino de contacto sucesivo con los cuatro enfoques plurales, y cada uno de los enfoques sirve de tema en dos sesiones. Cada sesión consta de dos partes. En la primera parte el docente presenta teóricamente cada enfoque plural (unos 45 minutos); y la segunda parte tiene una naturaleza más empírica y los estudiantes encargados de la moderación de la sesión (Tabla 2) elaboran modalidades de trabajo específico para sus compañeros. Esta segunda parte tiene un formato que puede ir desde un taller de materiales hasta la simulación de una clase de español en la que

se usan enfoques plurales. Después del contacto sucesivo con los enfoques plurales, se plantean cuatro secciones de reflexión crítica: la primera, sobre las posibilidades de integración de estos plurales en la clase de idiomas; la segunda, sobre la evaluación de competencias; la tercera, sobre las ventajas, límites y problemas posiblemente asociados a la utilización de los enfoques; la última, sobre la evaluación que hacen los estudiantes de los enfoques plurales como metodología para la clase (Tabla 2).

Temas	Moderadores
Présentation/Tutorium/Distribution des thèmes et des séances	Sílvia M.-P.
Questionnaire sur la biographie langagière et découverte du thème (Einführung)	Sílvia M.-P.
Qu'est-ce que les approches plurielles/approcci plurali? Translanguaging as a resource	Sílvia M.-P.
Intercomprensión en lenguas románicas (LR): un rêve ? Un tabou ?	Grupo 2/3 estudiantes
La intercomprensió en llengües romàniques/Intercomprehensiunea în limbi romanice **: créons et expérimentons nos activités pour la classe ! (Atelier)**	Grupo 2/3 estudiantes
L'approche interculturelle : un plus ou un déjà-là ?	Grupo 2/3 estudiantes
A abordagem intercultural na aula de francês e de italiano (Atelier)	Grupo 2/3 estudiantes
Language awakening/Despertar para as línguas? Princípios e objetivos & atividades	Grupo 2/3 estudiantes
"Language awakening" e educazione al plurilinguismo **: activités en classe de français et d'italien (Atelier)**	Grupo 2/3 estudiantes
Didactique intégrée/didattica integrata **: qu'est-ce que c'est ?**	Grupo 2/3 estudiantes
Atividades de "didattica integrata" na aula de francês e de italiano (Atelier)	Grupo 2/3 estudiantes
L'integrazione curriculare degli approcci plurali: quale ruolo nelle classi di italiano e di francese?	Grupo 2/3 estudiantes
La question de l'évaluation des approches plurielles	Grupo 2/3 estudiantes
Approches plurielles : atouts, limites et problèmes (synthèse)	Sílvia M.-P.
Bilan (individuel et collectif) et présentation des données du questionnaire	Sílvia M.-P.

Tabla 2 - Organización del módulo de formación (orden cronológico)

En la antepenúltima semana se hace una evaluación del módulo y se diagnostican las representaciones asociadas a los enfoques plurales, por medio de una encuesta semiabierta y anónima (Véanse los resultados en Araújo e Sá y Melo-Pfeifer, 2015 o Melo-Pfeifer, 2018b y en prensa). En la penúltima sesión, mediante un debate con roles ficcionales (padres, directores de escuelas, estudiantes, profesores de las escuelas, responsables de políticas educativas, representantes de partidos políticos, etc.), en formato de programa de televisión con audiencia activa, se debaten los posibles pros y contras de los enfoques plurales y los estudiantes deben asumir roles y posiciones que pueden no ser los suyos. Este cambio de perspectiva ayuda a pensar en los enfoques desde la mirada de distintos actores sociales y agentes educativos, y puede tener un efecto transformador. En la última sesión, la docente presenta los resultados de la encuesta y se discuten las posiciones del grupo, plasmadas en esos resultados.

De acuerdo con el programa propuesto, la oferta formativa se orienta según cinco principios:

- Es plurilingüe y supone que los estudiantes se acerquen a las realidades sociolingüísticas escolares: los estudiantes deben movilizar sus proprios repertorios en las tareas presentadas al grupo, deben preguntar a sus compañeros qué lenguas hablan y deben adaptar sus tareas a los repertorios de la clase.
- Es colaborativo: los estudiantes trabajan en parejas o en grupos de tres o cuatro con la docente/investigadora, aumentando el número potencial de lenguas en el grupo y asegurando que ningún estudiante se sienta perdido a causa de las dudas y obstáculos iniciales con respecto a la formulación de tareas plurilingües para sus compañeros.
- Se orienta hacia la práctica docente, mediante la discusión de ejemplos concretos de actividades y las posibilidades de su integración en clase, a través la discusión de los documentos legales que regulan las practicas docentes.

- Se centra en las necesidades de los futuros profesores, que se sienten por lo general poco preparados para desarrollar prácticas plurilingües en sus clases, y en el desarrollo de actitudes positivas ante la clase plurilingüe, los enfoques plurilingües en la educación y sus proprias competencias.
- Es reflexivo: supone la conexión entre teoría-práctica-discusión, involucrando la discusión de conocimientos previos y creencias sobre la enseñanza de idiomas, sus orígenes y sus consecuencias.

Por todo lo expuesto, el programa sigue las asunciones del *inquiry-based professional development*, basado en el planteamiento de preguntas y de dilemas, en la investigación del contexto, en la presentación y discusión critica de planes de acción plausibles ante los desafíos de la práctica. Desde esta perspectiva, que ampliamos a la formación inicial, "inquiry-based learning is essentially a question-driven approach to teaching and learning that can benefit students in a number of ways including increased engagement in the learning process, enhanced understanding, development of higher-order thinking abilities, and the acquisition of research skills" (McKeown et al., 2016, p. 2).

2.3. LAS DUDAS, LAS CRISIS, LOS DILEMAS

El módulo de formación descrito en la sección precedente produce muchas crisis en el pensamiento de los estudiantes, que sienten un desajuste entre sus experiencias y las nuevas propuestas didácticas y lo viven como un sobresalto de saberes y creencias, en el que se mezclan miedos, dudas, dilemas, frustraciones, desconfianza e incertidumbre. ¿Por qué se manifiestan estos sentimientos?

El estudio de las representaciones o creencias de los profesores de lenguas tiene una larga tradición en la investigación en didáctica de las lenguas, como lo demuestra la gran diversidad de términos para referirse a ellos (por ejemplo, Borg, 2003), las temáticas asociadas y la diversidad de métodos para identificarlos (Barkhuizen, 2019). Existe un gran consenso en la necesidad de estudiar las dinámicas de formación del pensamiento del profesor (*teacher cognition*) sobre la educación y el desarrollo de la competencia plurilingüe, puesto que esta influencia la toma de decisiones en la actuación docente, desde la aceptación

de sus principios, hasta la planificación a la evaluación de sus clases y de sus alumnos. De acuerdo con Borg (2018), las creencias de los profesores: (a) se refieren a ideas que los profesores evalúan como verdaderas; (b) tienen una dimensión afectiva y otra cognitiva; (c) son estables y resultan de experiencias sociales importantes; (d) tienen una fuerte influencia sobre las practicas al mismo tiempo que puede ser influenciadas por ellas; y (e) pueden ser explícitas/asumidas o implícitas/tácitas.

Como lo resumen Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana (2010, p. 10) a partir de Palau (2008), el pensamiento del profesor tiene origen en la confluencia de seis indicadores:

- la propia personalidad del docente,
- la experiencia personal como aprendices,
- la formación,
- los principios y prácticas consolidadas o compartidas en los centros,
- la experiencia profesional,
- la influencia derivada del propio sistema educativo y de la sociedad.

Es decir, los futuros profesores de lenguas no llegan a la universidad o a las clases de didáctica vacíos de creencias, saberes o experiencias, sino que "when pre-service teachers begin their teacher education, their developing teacher identities include a large number of beliefs about the work of teaching […]" (Stenberg et al., 2014, p. 204). En la mayor parte del tiempo, los futuros profesores son, también, alumnos de la lengua que van a enseñar, y se sitúan entre dos mundos: el del aprendizaje y el de la enseñanza de idiomas. Así, mientras aprenden, pueden imaginarse en su futura profesión, lo que implica que ya seleccionan, evalúan o rechazan los contenidos de las clases impartidas en la universidad (de acuerdo con lo que se plantean como prácticas profesionales en sus futuras escuelas). Por lo tanto, puede pasar que sus proprias experiencias personales como aprendices entren en contradicción con la formación (por ejemplo, si fueran sometidos a prácticas monolingües en clase y la formación los orientara a prácticas plurilingües). Por esta razón, no es difícil de comprender

que algunos mitos de la enseñanza de idiomas sigan influyendo en las prácticas de los profesores y que, de rebote, sean atestiguadas por los futuros docentes, que las reproducen en sus reflexiones (en este caso sobre la intercomprensión, que podríamos extender a todos los enfoques plurales) (Melo-Pfeifer, Araújo e Sá y Santos, 2011):

- Las LE se aprenden separadamente y de forma lineal.
- Las lenguas conocidas son las que se aprenden en la escuela.
- Aprender una LE es aprender a ejercer todas las habilidades a la vez.
- Los falsos amigos son un obstáculo durante el aprendizaje de una LE.
- La comunicación exitosa solo ocurre en una lengua común a todos los interlocutores.
- El profesor de idiomas es profesor exclusivo de UN idioma.
- El profesor de idiomas debe evitar la intrusión de otros idiomas en su clase.
- Para abordar la intercomprensión en el aula, el maestro debe ser políglota.
- La intercomprensión es un tema que solo interesa a los profesores de idiomas.
- La promoción de otras lenguas en mi clase pone en peligro el futuro de mi disciplina.
- El currículo de lenguas no deja espacio a la intercomprensión.
- Los enfoques intercomprensivos están destinados a reemplazar los enfoques que usamos habitualmente en las clases de LE.

En los momentos de confrontación con la contradicción, los estudiantes suelen expresar su sorpresa, para no decir su indignación, ante a lo que se plantean como innovaciones de dudosa calidad y de aún más dudosos resultados. Los estudiantes de mi módulo de formación suelen reportar problemas al aceptar:

- que la clase de español comparta su espacio curricular, cognitivo y afectivo con otras lenguas;
- que los materiales y las interacciones en clase puedan ser plurilingües;
- que su rol de profesor cambie de experto de una lengua o facilitador del aprendizaje a "scientist, innovator, diagnostician, motivator, learner, guide, monitor, mentor and collaborator to support student learning" (McKeown et al., 2016, p. 2) (y a todo esto le añadimos el prefijo co-);
- que la evaluación de las competencias en lengua extranjera cambie, desde un enfoque en la corrección lingüística hasta una adecuación comunicativa que (todavía) no saben calcular y valorar.

De forma más general, los estudios sobre las creencias de los profesores de lenguas sobre los enfoques plurilingües en educación, con mención o no a los enfoques plurales (Araújo e Sá y Melo-Pfeifer, 2015; Haukås, 2016; Lundberg, 2019; Melo-Pfeifer, en prensa y 2018b; Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana, 2019; Portolés y Martí, 2018) suelen reportar consistentemente las conclusiones siguientes:

- Los profesores de idiomas reconocen el valor afectivo de los enfoques plurilingües en la clase de lenguas, desde el punto de vista de la motivación y del reconocimiento respetuoso del repertorio lingüístico de los estudiantes.
- Aunque no siempre lo acepten sin reservas (por ejemplo, debido al miedo de las interferencias inter- o intralingüísticas negativas, o al miedo de la fosilización de los errores), los futuros profesores reconocen las ventajas cognitivas de la movilización de los conocimientos lingüísticos, cognitivos y comunicativos previos de los estudiantes y aceptan que los fenómenos de transferencia son imprescindibles e inevitables en el aprendizaje.
- Los futuros profesores contraponen problemas estructurales de los currículos escolares al reconocimiento de las ventajas cognitivas y afectivas, como la evaluación, que sigue siendo monolingüe, la

separación de las asignaturas escolares, etc., así como problemas de gestión de tiempo y de recursos de enseñanza (manuales poco adecuados, reducidos espacios de comunicación entre profesores de lenguas distintas en las escuelas) o incluso de gestión de las lenguas en la clase, ya sea porque no quieren perder su rol de expertos lingüísticos o porque no se ven a ellos mismos como "suficientemente plurilingües".

- Los profesores de idiomas refieren frecuentemente las contradicciones entre lo que observan, u observaran, en sus clases de idiomas (en la escuela o en la universidad) y los retos que se propone la didáctica del plurilingüismo, y las tratan como imposibles rompecabezas que amenazan su identidad de profesores de una lengua.

Por consiguiente, a modo de resumen, los enfoques plurilingües ya integran la imaginación humanista y pedagógica de los futuros profesores, pero las ocasiones de observación empírica de su uso en clase o de su movilización en los manuales siguen siendo insuficientes. A las teorías que proponen métodos y tareas plurilingües para la clase se sobrepone el *habitus monolingue* (Gogolin, 1994) que ha dominado la clase de idiomas desde el método directo. En el caso de nuestro modelo de formación en torno a la utilización de los enfoques plurales, la discusión sobre sus bases teóricas y humanistas (así como sobre sus aportes pedagógicos, curriculares, cognitivos y socioafectivos) se ve, en un primer momento, frenada por las creencias iniciales. En un momento consecuente, como mecanismo para transformar la crisis cognitiva en momentos productivos, se desarrollan discusiones que despierten la necesidad de comprender y articular lo que saben con las nuevas propuestas. De hecho, las prácticas y el habitus monolingüe de las escuelas, asociadas a las prácticas de transmisión monoglósica en la clase de idiomas (separación de idiomas, monolingüismo supuesto o ambicionado de las interacciones, etc.) son, a menudo, la base de *conflictos cognitivos* cuando los enfoques plurales se introducen en la formación inicial (Araújo e Sá y Melo-Pfeifer, 2015). Como se propone en nuestro módulo de formación destinado al desarrollo profesional, una formación que sea *inquiry-based* y centrada en cuestiones-problema, cuestiones que pueden ser formuladas por profesores o alumnos, suele producir un impacto por lo que se refiere al cambio en las creencias de los profesores (aunque este impacto sea

difícil de medir). El enfoque inquired-based está en la base de la filosofía del proyecto Erasmus-Plus LoCALL - LOcal Linguistic Landscapes for global language education in the school context (convención VG-IN-HH-19-36-060024), según el cual profesores y alumnado investigan juntos los paisajes lingüísticos de sus entornos y los integran en las tareas de la clase de lenguas. El proyecto está coordinado por la Universidad de Hamburgo y cuenta con las universidades de Aveiro, Autónoma de Barcelona, Groninga y Estrasburgo

3. *¿ROL O ROLLO?* TRANSFORMANDO MOMENTOS DE CRISIS EN MOMENTOS POTENCIALES DE DESARROLLO PROFESIONAL

Nuestra propuesta de formación pretende iniciar el desarrollo de la identidad de los profesores de lenguas (en nuestro caso, de ELE) a través de la reflexión de sus teorías, de sus prácticas y de sus creencias sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje de idiomas (Stenberg et al., 2014). Esto es así porque pensamos que los futuros profesores deben reflexionar sobre la adecuación de los métodos monolingües a un alumnado conscientemente plurilingüe. La formación no solo pretende desafiar los presupuestos monolingües de la educación más tradicional y destituir a los futuros profesores de todos sus saberes-hacer pedagógicos y profesionales, sino también enriquecer sus repertorios pedagógicos y didácticos con tareas que reconozcan las ventajas de movilizar los conocimientos lingüísticos del alumnado, para que así actúen de manera más respetuosa ante la diversidad lingüística y cambien actitudes de centralización y jerarquización lingüísticas y culturales.

Podríamos resumir nuestro enfoque formativo como el deseo de cambiar la percepción de los enfoques plurilingües en la clase de idiomas de *rollo* a *rol*, o sea, de una movilización connotada con dificultades en ámbitos diversos (estructurales, materiales o lingüísticos) a otra que sea testigo de la *agency* del profesor y de su deseo de desarrollar el repertorio lingüístico del alumnado de forma holística e integradora. El uso de enfoques plurales en la clase de lengua les permite a los profesores actuar como profesionales competentes en una sociedad plurilingüe e intercultural, ya que un profesional competente es aquel que "tiene una identidad sólida y altas competencias, dispone de

múltiples posibilidades de actuación, es flexible y ajusta sus actuaciones a los distintos contextos de enseñanza en los que ejerce su profesión" (Higueras y Verdía, 2019, p. 323).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo e Sá, M. H. y Melo-Pfeifer, S. (2015). Représentations de futurs professeurs de Langues Romanes par rapport aux approches plurielles. En M. Mantesanz del Barrio (Ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia* (pp. 77-97). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Barkhuizen, G. (Ed.) (2019). *Qualitative Research Topics in Language Teacher Education*. London: Routledge.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*, 81-109.

Borg, S. (2018). Teachers' Beliefs and Classroom Practices. En P. Garrett y J. Cots (Eds.), *Routledge Handbook of Language Awareness* (pp. 75-91). London: Routledge.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V. et al. (2013). *MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Recuperado de https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ESweb.pdf?ver=2018-03-20-120700-460

Carrasco Perea, E. y Melo-Pfeifer, S. (2018). *La integración curricular de la IC en los centros educativos: ¿proyecto futurible y sostenible? Un estudio comparativo Cataluña/Hamburgo*. En Ch. Helmchen y S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Multilingual literacy practices at school and in teacher education* (pp. 163-197). Bern: Peter Lang.

Cenoz, J. y Arocena, E. (2019). Bilingüismo y Multilingüismo. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 417-431). London: Routledge.

Clua, E. y Santa-Cecilia, A. (2019). Plurilingüismo e intercomprensión: enfoques para el entendimiento en la diversidad. En F. Herrera y N. Sans (Dirs.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica* (pp. 40-60). Barcelona: Difusión.

García, O. y Li, W. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. München: Waxmann.

Haukås, Å. (2016). Teacher's beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, *13*(1), 1-18.

Helmchen, C. y Melo-Pfeifer, S. (2019). Enfoques plurales en los manuales de Español Lengua Extranjera en Alemania: de la vitalidad teórica a una creciente relevancia práctica. *Lenguage y Textos*, *49*, 41-53.

Higueras, M. y Verdía, E. (2019). Las competencias docentes: profesionalización y desarrollo profesional. En F. Herrera y N. Sans (Dirs.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica* (pp. 320-334). Barcelona: Difusión.

Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction*, *64*, 101-244.

Mckeown, T., Abrams, L., Slattum, P. y Kirk, S. (2016). Enhancing Teacher Beliefs through an Inquiry-Based Professional Development Program. *Educ Environ Sci Health*, *2*(1), 85-97. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5931731/.

Melo-Pfeifer, S. (en prensa 2020). Plurale Ansätze werden mich in der zukünftigen Unterrichtsvorbereitung beeinflussen. Dilemmas und Einstellungen künftiger Spanischlehrer_innen zu Pluralen Ansätzen. En S. Morkötter, K. Schmidt y A. Schröder-Sura (Eds.), *Sprachen- und sprachfamilienübergreifendes Lernen - lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Verlag.

Melo-Pfeifer, S. (2018a). The multilingual turn in foreign language education: Facts and fallacies. En A. Bonnet y P. Siemund (Eds.), *Foreign Language Education in Education in Multilingual Classrooms* (pp. 191-212). Amsterdam: John Benjamins.

Melo-Pfeifer, S. (2018b). Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen aus der Perspektive künftiger Lehrerinnen und Lehrer der romanischen Sprachen. En S. Melo-Pfeifer y D. Reimann (Eds.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (pp. 205-225). Tübingen: Narr Verlag.

Melo-Pfeifer, S., Araújo e Sá, M. H. y Santos, L. (2011). As "línguas que não sabemos que sabíamos" e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da Intercompreensão. En A. Pinho y A. I. Andrade (Eds.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto* (pp. 33-55). Cadernos do LALE, Série Reflexões 4. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado de http://www.ua.pt/cidtff/lale/ReadObject.aspx?obj=26211.

Nussbaum, L. (2016). Prácticas plurilingües y aprendizaje de lenguas en la adolescencia. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar Español a Niños y Adolescentes. Enfoques y tendencias* (pp. 130-137). Barcelona: Difusión.

Palou Sangrá, J. y Fons, M. (2019). La competencia plurilingüe: retos y transformaciones. Miradas europeas alrededor del MCER. *Lenguage y Textos*, *49*, 1-6.

Pérez-Peitx, M. y Sanchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Lenguaje y Textos*, *49*, 7-17.

Piccardo, E. y North, B. (2019). *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Portolés, L. y Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, *17*, 248-264.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, *37*/2, 204-219.

Tresserras, E. y Cabré, M. (2019). Contextos que afavoreixen l'evolució de les creences del professorat sobre l'educació plurilingüe i intercultural. *Lenguaje y Textos*, *49*, 19-28.

Vallejo, C. y Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*, 1-16.

Vetter, E. (Ed.) (2013). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Baltmanns-weiler: Schneider Verlag.