PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y UNA COMPETENCIA PLURILINGÜE EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL INSPE DE LORENA[1]

Carlos Meléndez Quero
Séverine Behra
Université de Lorraine, CNRS, ATILF, F-54000 Nancy, Francia

INTRODUCCIÓN

La formación de los profesores plantea numerosos debates, en Francia y en otros países. Esta formación evoluciona con el ritmo de las constantes reformas que intentan responder a las necesidades del contexto de la sociedad contemporánea y a los informes de evaluación escolar internacionales. La creencia de que todo el mundo sabe enseñar a los niños es compartida en la actualidad tanto por los actores sociales, como por los políticos y escolares. Sin embargo, enseñar en la escuela primaria no se improvisa y todavía menos lo relacionado con la enseñanza de una lengua y cultura extranjera (Behra, 2019).

Para contratar a los maestros de infantil y de primaria, Francia ha creado un dispositivo de formación institucional sancionado con la obtención de un diploma universitario de máster *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation* (MEEF), máster profesional con la especialidad *Enseñanza*, *Educación* y *Formación*, y la condición de la superación de una oposición pública de contratación de profesores. Evidentemente, es necesario articular estos dispositivos para responder a las tensiones entre expectativas y prácticas sociales con las intenciones y objetivos de la Escuela.

La formación universitaria del máster MEEF en Francia acoge, tras la obtención de un diploma de Grado en cualquier especialidad, una diversidad de perfiles y de biografías de estudiantes que deben inscribirse en un dispositivo de formación

1 Agradecemos al laboratorio *Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française* (ATILF) del *Centre National de la Recherche Scientifique* y de la *Université de Lorraine* la subvención para presentar este proyecto en el 30.º Congreso Internacional de ASELE 2019 celebrado en Oporto.

que requiere competencias, de una parte, disciplinarias (matemáticas, francés, ciencias, etc.) y, de otra parte, competencias sociales y profesionales, a las que hay que añadir el lugar que ocupa el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Partiendo de estas premisas y enmarcando el estudio en los trabajos del eje *Culturas educativas y lenguas en medio institucional* (CELMI) del equipo de *Didáctica de lenguas extranjeras y sociolingüística* del laboratorio ATILF (Université de Lorraine, CNRS), este trabajo busca responder a la pregunta de qué tipo de dispositivo ha escogido aplicar nuestro centro educativo (el *Instituto Superior del Profesorado y de la Educación*[2] de la Academia de Nancy-Metz) para la formación de los futuros docentes. Con este enfoque, nuestro estudio va a analizar el proyecto de formación inicial del máster MEEF para la mención de primer grado, destinado a la formación de maestros de educación infantil y primaria, cuyo objeto es formar a futuros profesores plurilingües y reflexivos mediante un proceso individual y colectivo de construcción de competencias profesionales. Nuestro estudio mostrará los beneficios de una formación integral que defiende una diversidad lingüística, cultural e intercultural en aras de una profesionalización responsable de los futuros maestros.

Partiendo de las obligaciones institucionales que limitan nuestro dispositivo de formación (Apartado 1), este estudio analizará nuestro proyecto de formación global en lenguas (Apartado 2) para los estudiantes del Máster MEEF que preparan una oposición para ser maestros, destacando las ventajas de una educación plurilingüe e intercultural que combina cursos de refuerzo de la práctica de una lengua extranjera (Subapartado 2.1.) con asignaturas relacionadas con la didáctica de lenguas (Subapartado 2.2). Asimismo, nuestro trabajo explicará la articulación entre formación e investigación mediante la redacción de las memorias del máster MEEF (Subapartado 2.3), así como el papel concedido a la movilidad internacional (Subapartado 2.4) mediante prácticas en el extranjero que permiten observar otras culturas y otros sistemas de enseñanza.

2 En el marco de la ley n.º 2019-1281 del 4 de julio de 2019, la antigua ESPÉ cambia de nombre en el curso 2019-2020 y se convierte en INSPÉ (*Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation*), que traducimos al español como Instituto Nacional Superior del Profesorado y de la Educación. Véase Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019a).

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y OBLIGACIONES PARA EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

La obtención de un diploma de Máster está condicionada por la obtención de créditos ECTS de un nivel B2 del *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* (Conseil d'Europe, 2001; Conseil d'Europe, 2018) de práctica de una lengua extranjera. En Francia, la contratación de los futuros maestros es homogénea a partir de una oposición común (Behra, 2019) y de formaciones de Máster MEEF que preparan a dicha oposición y que se realizan en cada una de las academias. La aplicación de esta formación se declina de diferentes maneras según las diferentes academias de Francia. En general, las lenguas propuestas en la formación profesional son mayoritariamente inglés y alemán y, en muchos casos, se reducen exclusivamente a la enseñanza del inglés, que es la lengua más aprendida en todos niveles del sistema escolar y más demandada por los padres desde la entrada en la escuela primaria.

Frente a estas políticas monolingües, nuestro centro de formación en Lorena, región limítrofe con tres países como Bélgica, Luxemburgo y Alemania, ha escogido, dentro de su política de formación plurilingüe, la apertura a cuatro lenguas posibles de libre elección (añadiendo al inglés y al alemán, el español y el italiano). Estas lenguas se abren en cada uno de los cinco centros de formación (Bar le Duc, Epinal, Nancy, Metz, y Sarreguemines), con diferentes grados de acogida de los estudiantes.

Ahora bien, en un primer momento, el alumno no es mencionado en la asignatura de refuerzo de una lengua extranjera, la cual parte principalmente de una práctica de lengua centrada en una lógica de formación disciplinaria, quedando las competencias profesionales (didácticas) para un desarrollo posterior a lo largo del Máster.

En efecto, hay que considerar que los referenciales de progresión definen un marco muy restrictivo que no deja espacio a otra concepción de las lenguas que la preparación a un formato de evaluación tipo CLES (*Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*), para alcanzar el nivel B2 necesario para obtener el máster.

De hecho, en general, se parte de una creencia mayoritariamente compartida acerca de la necesidad de hablar bien una lengua para después poder interesarse a la didáctica. Así, un estudio empírico, desarrollado sobre la formación inicial de los futuros maestros (Behra, 2019), encuestó a 350 estudiantes de primer año de máster MEEF, de los cuales el 77% consideraron que había que tener un buen nivel de lengua para enseñar una lengua. Por otro lado, el 52% de estos estudiantes estimaron poseer un nivel bajo en lengua extranjera al entrar al máster MEEF, por lo que la enseñanza posterior de lenguas es un aspecto para el que les resultaba difícil proyectarse. Asimismo, según este estudio, el 48% de los estudiantes encuestados no osaba hablar una lengua extranjera al entrar al máster y expresaba su inseguridad en el nivel oral (sobre el tema de la inseguridad, véase también el estudio de Behra y Macaire, 2018b). Estas representaciones suelen llevar al sistema de formación a entrar así en un esquema de reproducción de lo que es una lengua y la manera cómo se aprende. Ahora bien, la formación MEEF del INSPE de Lorena, basada en un enfoque plurilingüe, no pretende ocultar las capacidades de los estudiantes en la práctica de otras lenguas extranjeras como el inglés para permitirles obtener su diploma. De hecho, el equipo de formadores de nuestro centro entiende que esta especialización en otras lenguas extranjeras es una ventaja sobre la que los estudiantes podrán apoyar sus reflexiones didácticas.

Por otra parte, en Francia, dadas las obligaciones y restricciones institucionales, la formación destinada a los futuros maestros suele preocuparse bastante poco de las prácticas escolares, tanto desde el punto de vista del maestro como desde el punto de vista del alumno. De hecho, los estudiantes en prácticas suelen lamentarse de la ausencia de observación de clases de lenguas durante sus prácticas escolares. Por este motivo y entendiendo que una de las misiones de nuestro centro es formar futuros docentes que deben preparar a los niños a vivir en sociedad, el proyecto de formación que vamos a tratar a continuación ha considerado importante exponer la diversidad de biografías de los estudiantes a prácticas de formación que solicitan competencias no solo relativas a una única disciplina y en las que las lenguas tienen un lugar muy importante, como veremos en 2.4.

2. DISPOSITIVO DE FORMACIÓN EN EL INSPE DE LA ACADEMIA DE NANCY-METZ

Veamos ahora nuestro proyecto de formación que permite, mediante la experimentación y mediación, aunar la práctica de lenguas extranjeras (Ver 2.1) con la didáctica (Ver 2.2) y la investigación (Ver 2.3), sin olvidar la movilidad internacional (Ver 2.4).

2.1. ASIGNATURA DE REFUERZO DE LA PRÁCTICA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Como indica Meléndez Quero (2012b, pp. 681-682), el contexto particular en el que se encuentran los estudiantes que se están formando para ser futuros maestros "exige una gran carga de trabajo personal para reforzar sus diferentes competencias en una lengua extranjera", en vistas a aprobar la asignatura de refuerzo de práctica de una lengua, cuyos créditos ECTS son necesarios para la obtención del máster profesional[3]. Por ello, ante esta necesidad de certificar el dominio de una lengua extranjera y considerando la heterogeneidad y diversidad de nivel de los estudiantes (procedentes de grados diferentes y con un nivel en la lengua extranjera muy desigual), el equipo de formadores de nuestro centro educativo ha buscado un dispositivo que permita a todos los estudiantes y, en particular, a los no especialistas en lenguas, reforzar sus competencias lingüísticas para prepararse al examen final de práctica de la lengua extranjera (ya sea en alemán, inglés, español o italiano).

Con esta perspectiva, hemos optado por un dispositivo en torno a dos períodos diferenciados de trabajo: en primer lugar, un período de determinación (en unas siete horas presenciales) en el que se explica a los estudiantes las diferentes certificaciones en lengua extranjera (sobre el español, véanse los estudios de Meléndez Quero, 2012a; Meléndez Quero, 2015a) y, en particular, el certificado CLES, del que se inspira el examen final. En este período de determinación, además de hacer pruebas de nivel similares a las del examen de la primera

3 Cabe destacar que en esta asignatura los estudiantes no deberían ser principiantes en la lengua escogida. Si no aprueban la asignatura en ninguna de las dos convocatorias del primer año, una nueva asignatura de refuerzo de la lengua extranjera se abre en segundo año de máster.

convocatoria y que sirven para autoevaluar el nivel de los estudiantes en las competencias de expresión y comprensión orales y escritas, los formadores insisten sobre la importancia de la escritura de un portfolio.

Tras este período inicial de determinación, nuestro dispositivo ofrece una doble posibilidad de continuación en función de su "cultura de aprendizaje previa y de su mayor o menor autonomía" (Meléndez Quero, 2012b, p. 682). Frente a un dispositivo de enseñanza presencial en pequeños grupos con seminarios semanales (con un volumen de veinte horas) en el que se abordan temas de especialidad relacionados con el mundo de la enseñanza y de la escuela, se ofrece al estudiante un dispositivo en autodirección con consejo, basado en las investigaciones del equipo de *Didáctica de las lenguas extranjeras y sociolingüística* (CRAPEL) del laboratorio ATILF de la Universidad de Lorena, dispositivo "que le permite desarrollar competencias de auto-aprendizaje de lenguas" (Holec, 1990; Holec, 1991; Normand, 2012). En este dispositivo, el aprendiente es responsable de la identificación y definición de sus objetivos de aprendizaje y desarrolla su autonomía con el acompañamiento de un formador-tutor. El aprendiente dispone de entrevistas individuales con su formador, que asume el rol de consejero y guía del aprendizaje para ayudarle a identificar sus necesidades de aprendizaje y a partir de estas para definir un plan de trabajo específico que, mediante el uso de una metodología adecuada y de recursos de aprendizaje, le permita alcanzar los objetivos esperados. Sea cual sea el dispositivo escogido, nuestros estudiantes de la Universidad de Lorena pueden servirse de la nueva plataforma EDOlang (Université de Lorraine, 2019a), que ofrece un entorno y unos dispositivos abiertos para el aprendizaje de lenguas. Asimismo, pueden beneficiarse de recursos de aprendizaje en línea, como los disponibles en el sitio de autoaprendizaje del INSPÉ de Lorraine, accesible a partir de los cursos en línea en ARCHE (Véase Université de Lorraine, 2019b).

Como indica Normand (2012, p. 356), con este tipo de dispositivo lo que se busca "más que la capacidad de manejar una lengua, es aprender con eficacia y conciencia para reforzar las competencias del profesional de los aprendizajes que es, al fin y al cabo, cualquier profesor". Este dispositivo permite adaptarse a un alumnado homogéneo en cuanto a su objetivo profesional (ser maestros), pero heterogéneo en cuanto al nivel de especialización en la lengua extranjera y a su cultura de aprendizaje. Como ya indica el citado (Normand, 2012, p. 357), el reto para la formación sería "¿cómo aprovechar la obligación que tienen

de aprender el español para que alcancen todos, a pesar de sus diferencias, el nivel B2 del *Marco Europeo* y a la vez se preparen para su labor docente que incluye la enseñanza de las lenguas extranjeras?". Tratándose de la formación de futuros maestros, el objetivo es ofrecer un dispositivo de aprendizaje en autodirección que ayude a los futuros docentes a "aprender a preguntar para luego enseñar a aprender".

Desde este enfoque, nuestro centro de formación parte de la idea de que "aprender lenguas diferentes no es seguir caminos paralelos, sumar varias competencias monolingües sino desarrollar una competencia plurilingüe, propia del aprendiente, fluctuante, evolutiva" (Normand, 2012, p. 358). En este enfoque de aprendizaje en autodirección, el aprendiente adquiere un papel central y es responsable, con la ayuda de un consejero, de todas las decisiones atingentes a la definición de sus objetivos, contenidos, metodología, recursos y actividades para el aprendizaje de la lengua extranjera, así como a elementos relativos a la gestión de trabajo. Además, todo aprendiente ha de ser capaz de poder autoevaluarse. Este dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda tiene "una estructura triangular en cuyos tres vértices se encuentran el aprendiente, el asesor o consejero y los recursos" (Normand, 2012, p. 360). El formador que actúa como guía o consejero abandona la relación maestro-alumno para entrar en un diálogo formativo en el que no debe tomar las decisiones del aprendiente, sino ayudarle a reflexionar.

Este dispositivo se beneficia de la plataforma EDOlang de la Universidad de Lorena, la cual pone a disposición de docentes y de estudiantes recursos de diferente naturaleza (vídeos, tutoriales, fichas explicativas, corpus, foros de discusión, etc.) que les permitan adquirir las competencias necesarias para el desarrollo del aprendizaje autodirigido con garantías. Asimismo, los centros de recursos en lenguas de la Universidad de Lorena (Centre de Langues Yves Châlon, Espace Langues, Medialangues) facilitan la progresión del aprendiente y ofrecen no solamente espacios de trabajo (con acceso a materiales como libros, manuales, diccionarios, películas, prensa, ordenadores, etc.), sino también servicios pedagógicos como talleres de aprendizaje, entrevistas de consejo, sesiones de conversación con locutores nativos o la posibilidad de encontrar tándems para hacer intercambios.

Además, este enfoque del aprendizaje en autodirección insiste en la importancia de anotar las actividades y recursos utilizados en el proceso de aprendizaje en un diario de a bordo, que actúa como cuaderno de aprendizaje y que proporciona datos que facilitan el diálogo entre consejero y aprendiente. Para facilitar la adaptación del aprendiente a esta nueva cultura de aprendizaje, se facilitan sistemas híbridos que "puedan permitir alcanzar un nivel alto de autonomía, pero ofreciendo a cada cual la posibilidad de progresar a su ritmo, abriendo su propio camino que al fin y al cabo es la verdadera autonomía" (Normand, 2012, p. 361). Asimismo, consideramos esencial el papel del formador para ayudar a los aprendientes a ser conscientes de lo que significa aprender a aprender (Holec, 1990), lo que sin duda les ayudará en su formación pedagógica y en su experiencia profesional como docentes.

2.2. ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Para la formación en didáctica de lenguas, partimos del principio de que la formación es compleja porque las lenguas son, a la vez, un objeto de aprendizaje y un medio o herramienta de aprendizaje, interrelacionado (Behra, 2019). Así, la aplicación de nuestra formación apunta a una perspectiva *comprensiva* (Behra y Macaire, 2017; Behra y Macaire, 2018a; Behra y Macaire, 2018b; Behra, Lemoine y Macaire, 2018) de los elementos para intentar salir de la mera reproducción del esquema habitual de la concepción de lenguas.

Somos conscientes de que la visión de las lenguas y de su aprendizaje ha sido tradicionalmente una visión acumulativa y no comprensiva. Frente a esta concepción, el equipo de formadores en lenguas del INSPE de Lorena ha decidido proponer dos asignaturas de didáctica en la formación profesional, incluyendo una de didáctica de las lenguas en primer año de Máster (UE 811) para prepararse a la de didáctica de una lengua de especialidad (UE 911) en el segundo año.

La asignatura de primer año, basada en un curso de 18 horas por semestre, es una especie de *fablab* (Behra y Macaire, 2018b) o laboratorio de fabricación de investigación-formación, sin tecnología, pues lo que importa es, más que un producto de saberes, el proceso colectivo e individual de elaboración de

representaciones y de nuevas referencias en la concepción de cada estudiante sobre la enseñanza de lenguas. En esta asignatura de didáctica de las lenguas hemos escogido un enfoque pragmático que interrogue el comportamiento profesional de los futuros maestros. Para su aplicación, se ha realizado un estudio experimental durante tres años aplicado a unos 120 estudiantes al año y que ha seguido una orientación metodológica mixta que combina resultados de cuestionarios en línea sobre las representaciones de las lenguas y su enseñanza, con captaciones vídeo de sesiones de formación para comprender la acción docente en su entorno, así como producciones de estudiantes y un protocolo de tareas de formación basado en hipótesis de ayuda al cambio de enfoque (para el desarrollo de una manera de pensar más compleja y no segmentada).

Como recordamos en Behra y Macaire (2017), la educación a una postura reflexiva que cuestiona las creencias es una etapa indispensable de la formación de un profesional en prácticas. Sin embargo, nuestro dispositivo entiende que ello no es tan fácil para estudiantes a los que, mayoritariamente, les cuesta entrar en un pensamiento crítico y distanciado al que no están acostumbrados.

Así, en Behra y Macaire (2017) advertimos que, en la mayoría de los casos, se observan pocas exigencias epistemológicas entre los estudiantes, pero sí grandes expectativas pragmáticas. Algunos esperan que la asignatura de didáctica del primer año les muestre cómo enseñar las lenguas el curso siguiente. Así, su propia experiencia y sus recuerdos de su etapa como aprendientes son referencias sobre las que construyen su modelo de enseñanza, basado en una reproducción de esquemas vividos, sin cuestionamiento crítico sobre esa manera de aprender. Muchos estudiantes del máster MEEF de nuestro estudio se lamentan de no continuar en el segundo semestre la práctica de una lengua extranjera de especialidad, tomando una actitud de aprendientes satisfechos con su formador. Por ello, los desafíos de nuestra asignatura de didáctica de las lenguas del segundo semestre del máster son fundamentales antes de pasar, en segundo año, a la asignatura de didáctica de una lengua de especialidad en la escuela. Partiendo de esta base, entendemos que la asignatura de didáctica de las lenguas del primer año requiere un enfoque en ciencias del lenguaje propedéutico o de enseñanza preparatoria a la formación a las lenguas (Behra y Macaire, 2018b).

Desde la perspectiva del investigador, esta asignatura requiere la constitución de comunidades cooperativas de estudiantes, lo que permite una mejor participación y un gran compromiso de los estudiantes en formación y en la acción. Desde el punto de vista de los contenidos, nuestro estudio ha permitido constatar algunos cambios en representaciones mentales importantes, como los términos *plurilingüe* y *políglota*. Los estudiantes consiguen establecer vínculos entre la enseñanza de lenguas y otras disciplinas e incluso en relación con las pruebas orales de la oposición.

Una vez alcanzados estos objetivos en la asignatura de didáctica de las lenguas del primer año, entendemos que los estudiantes ya están en condiciones de abordar en el primer semestre del segundo año de máster una asignatura de 15 horas de didáctica relacionada con la enseñanza de una lengua-cultura extranjera de especialidad. Los grupos de formación en didáctica en segundo año agrupan estudiantes que pueden practicar el inglés, el alemán, el español o el italiano como lenguas de especialidad. La evaluación de esta asignatura les invita a producir secuencias y unidades didácticas de proyección para la enseñanza de su lengua y cultura extranjera de especialidad, si bien desgraciadamente no todos tendrán la suerte de poder enseñar en Lorena su lengua de especialidad, ya que, como se ha indicado en los trabajos de Behra y Meléndez Quero (2018) o Meléndez Quero (2015b y 2016), en la Academia de Nancy-Metz el alemán y el inglés son las dos lenguas que se pueden enseñar en la escuela primaria. Así, no todos tienen la oportunidad de experimentar esta enseñanza y, desafortunadamente, no todos pueden observar clases de lengua extranjera durante sus prácticas en observación (Behra, 2019).

Los desafíos de nuestra formación apuntan a acciones apoyadas en las lenguas y culturas presentes en los grupos de estudiantes y en la clase antes de comenzar la enseñanza implícita o explícita de la lengua de especialidad. Nuestro proyecto de formación desarrolla la educación al plurilingüismo mediante la reflexión distanciada. Para ello, ofrecemos un espacio en formación para permitir las transformaciones de los futuros maestros, donde el acompañamiento es necesario porque el cambio de un paradigma no puede ser demasiado rápido ni radical para que tenga efecto.

En definitiva, el desarrollo de una conciencia lingüística por medio de las asignaturas de didáctica de las lenguas y de didáctica de una lengua de especialidad de nuestro máster acompaña al estudiante en el proceso de construcción de su profesionalización.

2.3. LA INVESTIGACIÓN EN EL MÁSTER MEEF

Nuestra formación en lenguas no solo se apoya en las investigaciones actuales en didáctica, sino que, además, anima a los estudiantes a continuar su reflexión, en relación con sus prácticas, en el marco de los trabajos de estudio e investigación que conducen a la realización de una memoria en el segundo año de máster, defendida en un acto de defensa pública ante un jurado compuesto de, al menos, dos profesionales, de los cuales uno es el tutor de la memoria.

De esta manera, los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar sus competencias de lectura crítica de investigaciones en el ámbito de la didáctica como prolongación de la asignatura de didáctica de lenguas cursada en primer año del máster. Nuestro objetivo es una formación *a* y *por* la investigación que ayuda al estudiante a cuestionarse sobre su práctica profesional y evolucionar gracias a los avances de la investigación. Nuestro equipo de formadores, apoyado en la experiencia investigadora del equipo de *Didáctica de las lenguas y Sociolingüística* del laboratorio ATILF, promueve la realización de memorias de investigación en relación con el plurilingüismo y la interculturalidad.

Prueba de este enfoque sería la memoria de Marie Pellenz (2019), ganadora del concurso regional de memorias de máster MEEF en 180 segundos, realizada bajo la dirección de Meléndez Quero. Esta memoria de investigación, cuya traducción al español sería "Desarrollar la diversidad lingüística y cultural en la clase de primero de primaria (con atención especial al español)" de 2019, muestra la evolución de una estudiante que realizó sus estudios de grado con especialización en español y se vio destinada a enseñar el inglés al obtener la oposición. Dicha memoria sabe entroncar los avances de la investigación con la práctica profesional de una maestra en formación e ilustra la manera en la que la formación *a* y *por* las lenguas de nuestro máster le permitió aprovechar la diversidad lingüística de su clase para realizar una apertura plurilingüe

y pluricultural, introduciendo la enseñanza del español y la lengua de los signos (sin por ello suprimir la enseñanza del inglés), con el objetivo final de desarrollar la apertura a la sensibilidad y a la diferenciación de sus alumnos. Este trabajo demuestra que la formación *a* y *por* la investigación de nuestro máster MEEF va más allá de la mera formación en lenguas y de la práctica de una lengua extranjera, e incide en la reflexión del estudiante para el desarrollo de una educación intercultural y plurilingüe del futuro docente que va a ser.

Veamos ahora, para concluir, nuestro enfoque relativo a la movilidad internacional.

2.4. INMERSIÓN LINGÜÍSTICA CON PRÁCTICAS DE MOVILIDAD EN EL EXTRANJERO

Como indicamos en Meléndez Quero (2018, p. 131), la participación "en programas de movilidad en el extranjero ofrece una oportunidad única en la formación pedagógica y profesional de todo estudiante". Partiendo de esta base y con una doble perspectiva (intercultural y lingüística), nuestro establecimiento propone, además de las prácticas efectuadas en establecimientos escolares en Francia, una apertura internacional al conjunto de estudiantes del Máster mediante la realización de prácticas, facultativas, de inmersión en el extranjero (INSPÉ de Lorraine, 2019). La experiencia de inmersión lingüística gracias a estos acuerdos internacionales ayudará a los estudiantes del Máster a preparar la nueva prueba oral en lenguas extranjeras que entrará en vigor en las oposiciones de magisterio en Francia a partir del año 2020 (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports, 2019b). Los programas de movilidad en otros países se realizan mediante convenios y acuerdos de cooperación pedagógica internacional con centros extranjeros que buscan proporcionar a los futuros maestros prácticas de observación y de acompañamiento.

Así, además del refuerzo de las competencias profesionales de los futuros maestros de infantil y primaria, la inmersión lingüística y pedagógica de la que benefician los estudiantes del Máster MEEF, tiene por objeto la mejora de las competencias de comunicación y la adquisición de la lengua extranjera

en contextos profesionales. Estos programas de movilidad enlazan con las recientes recomendaciones del CNESCO (2019, p. 12) en favor de la movilidad internacional al recordar que "una estancia en el extranjero constituye una manera de intensificar la práctica de una lengua y darle todo su sentido". Por ello, aconseja aumentar los dispositivos de formación inicial y continua de profesores para que proliferen sus experiencias en el extranjero. Por otra parte, los intercambios y la movilidad internacional siguen la línea marcada en la política de lenguas y de nuestra formación *a* y *por* las lenguas, la cual busca el desarrollo de la educación a la interculturalidad y de la competencia plurilingüe en la formación de los futuros maestros. Esta política considera que las lenguas que todo profesional de la educación conoce le ayudan a constituir su identidad profesional y ciudadana, su biografía lingüística y su percepción del mundo y aboga por una formación que, con un enfoque reflexivo, ayude al futuro docente a desarrollar sus concepciones de las lenguas y de su aprendizaje con la intención de profesionalizar la mirada sobre las lenguas en la Escuela.

Pensando en el aprendizaje de ELE, veamos las posibilidades que se abren a nuestros estudiantes francófonos del máster MEEF para realizar prácticas en España. Por un lado, los estudiantes del INSPE de Lorena pueden realizar prácticas de inmersión en la escuela Ferdinand de Lesseps en Barcelona, que está asociada a la red de centros de la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE). Aunque no se trate específicamente de un centro para la enseñanza del español, esta experiencia en España es vista por los estudiantes como una oportunidad para descubrir el trabajo del maestro asumiendo una clase en responsabilidad. Por otro lado, el acuerdo de cooperación pedagógica con el área de Didáctica de la lengua y la literatura (español, inglés, francés) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia permite la estancia de estudiantes españoles en escuelas del departamento de Meurthe y Mosela durante cuatro o cinco semanas, así como la acogida de estudiantes franceses en escuelas de primaria de Murcia dos o tres semanas. Los objetivos pedagógicos de estas prácticas en el extranjero pueden abarcar aspectos similares a las prácticas en Francia como el descubrimiento de la profesión docente en situación, la preparación de las pruebas orales de la oposición o la recopilación de materiales para la memoria del Máster.

Ahora bien, la dimensión internacional conlleva un cambio de enfoque y una perspectiva comparativa que debería permitir a estos futuros docentes descubrir similitudes y diferencias a nivel institucional, pedagógico y cultural (tradiciones educativas, culturas de enseñanza y de aprendizaje). Asimismo, al utilizar una lengua diferente a la lengua materna, los estudiantes pueden reflexionar sobre el papel de la lengua en estos contextos de enseñanza y aprendizaje. Como se recoge en Behra y Meléndez Quero (2018), el programa de movilidad con Murcia tiene cada año una gran acogida y supone una oportunidad de formación que aporta grandes beneficios a los futuros maestros, según se desprende de las memorias realizadas por los estudiantes al volver de las prácticas. El balance de los últimos cinco años (período 2014-2019) presenta la recepción de veinte estudiantes del Grado de Primaria de la Facultad de Educación de Murcia en las escuelas de Lorena y el envío de dieciséis estudiantes del Máster MEEF para realizar prácticas en escuelas de primaria de Murcia. Traduciendo al español las palabras de Carmen Soto Pallarés en Lebón, Soto Pallarés y Saffroy (2018, pp. 188-289), podemos decir que "las evaluaciones de los estudiantes confirman que los objetivos previstos desde el inicio de nuestra colaboración han sido alcanzados cada año" y que "el nivel de práctica de la lengua mejora claramente, permitiéndoles (a los estudiantes) una confianza muy positiva y dinámica para la continuación de su vida profesional". Asimismo, Soto Pallarés (2018) destaca los beneficios de estas prácticas desde el punto de vista intercultural, apuntando que los estudiantes participantes "han aprendido a darse cuenta de que una lengua supone mucho más que una simple comunicación, lo que les ha dado un enfoque inolvidable con los niños de las escuelas donde han enseñado".

En este estudio hemos analizado las competencias y objetivos alcanzados según lo recogido en las memorias de los estudiantes franceses que han participado en esta experiencia de inmersión en Murcia[4]. Un primer foco de atención se centra en la comparación de los sistemas educativos español y francés. Estas prácticas han permitido a los estudiantes observar las diferencias entre ambos países en los programas, organización y nomenclatura de los cursos

4 En esta investigación, hemos analizado los informes realizados por los estudiantes franceses que han ido de prácticas a Murcia en los últimos cinco años bajo nuestra supervisión pedagógica, teniendo en cuenta que tales informes son un elemento formativo que permite al estudiante reflexionar sobre su experiencia profesional y al docente tener una retroalimentación del desarrollo de las prácticas en el país de acogida.

de cada etapa educativa, en los ritmos escolares (horarios más concentrados y vacaciones menos dispersadas en España con respecto al sistema francés), así como en la duración de las clases (más largas de media en España) y en el tamaño de los grupos (menos alumnos que en Francia, lo que permite un seguimiento más individualizado). Además, han podido advertir diferencias importantes en el papel de las familias, las relaciones de proximidad y cercanía entre maestro y alumnos españoles, así como en la autonomía de los alumnos españoles. Asimismo, gracias a este contacto con el sistema español, los estudiantes francófonos han podido descubrir la formación especializada de los maestros de infantil y de primaria en España desde los estudios de grado, lo que conlleva, según la opinión recogida, un nivel superior de las enseñanzas recibidas en cada asignatura, al venir de maestros que son especialistas de una o varias disciplinas. Igualmente, estos estudiantes francófonos descubren la metodología de enseñanza de los maestros españoles y el papel concedido al juego como herramienta de aprendizaje.

Desde un punto de vista profesional, la realización de estas prácticas de inmersión abre puertas para el futuro, al ampliar una red de contactos para aquellos estudiantes que piensan en trabajar en algún país hispanohablante como auxiliares de conversación o como maestros en las escuelas de la red AEFE. Además, algunos estudiantes consideran que la experiencia internacional puede permitir integrar lo aprendido en futuros trabajos, al haber descubierto una nueva manera de enseñar las asignaturas. El objetivo lingüístico de mejora del español (considerada lengua muy hablada en el mundo) ofrece un grado alto de éxito. Si bien la mayoría de los estudiantes reconocen el choque inicial al llegar al país y verse confrontados a hablar con hispanohablantes, la inmersión total (en el medio escolar o extra académico) les ha permitido progresar rápidamente, derribar barreras y perder el miedo a expresarse en la lengua extranjera. Desde un punto de vista intercultural, las prácticas facilitan una toma de contacto con la cultura, costumbres y formas de vida españolas. Estas prácticas han permitido cambiar de perspectiva a los estudiantes y abrirse a otras maneras de pensar y actuar al descubrir una nueva mentalidad. Esta experiencia les ayuda a cambiar sus representaciones y la percepción del mundo que rodea a estos docentes en formación.

Finalmente, desde un punto de vista personal, esta experiencia humana se considera una oportunidad para conocer personas de orígenes y culturas diversas y, sobre todo, para poner a prueba la capacidad de adaptación. Además de ganar en independencia, autonomía, en espíritu de iniciativa y en confianza, enfrentarse a una nueva forma de vida y a una lengua extranjera constituye un valor añadido en la formación de estos docentes que les permite replantearse su manera de afrontar el futuro profesional. Sirva de muestra la siguiente cita de una memoria, que traducimos literalmente al español: "Un maestro de escuela debe poder adaptarse a todos los entornos y a todos los públicos; entonces, ¿qué mejor que unas prácticas en el extranjero en una escuela local para acostumbrarse a ello?".

En definitiva, la mayoría de los informes coinciden en señalar que estas prácticas en inmersión son una experiencia profesional y humana muy rica, que ayuda a cambiar las representaciones y abrirse a otras maneras de enseñar. Se trata, por lo tanto, de una excelente vía que complementa los objetivos de nuestro proyecto de formación, fundado en el desarrollo de una educación intercultural y plurilingüe de futuros maestros.

CONCLUSIONES

En el momento en el que redactamos este texto asistimos a una profunda reformulación de la formación de los docentes, que va más allá del cambio de nombre de la institución que ha pasado a llamarse, desde septiembre de 2019, *Instituto Superior del Profesorado y de la Educación* (INSPE).

Actualmente, existen debates en torno al nuevo tipo de oposición que entrará en vigor a partir del año 2022, donde la oposición pasará al segundo año de máster MEEF o incluso más tarde. Asimismo, las nuevas preconizaciones ministeriales apuntan a una formación en las INSPÉS de Francia con enfoque más centrado en la construcción de competencias profesionales. La ambición de nuestro centro es efectuar estas evoluciones reforzando la continuidad de la formación desde los estudios de grado hasta los primeros años de la titularización de los maestros, para que el oficio de docente pueda aprenderse a lo largo de los años, sirviéndose de lo adquirido en cada ciclo de formación.

Lógicamente, esta reforma que implica a todos los formadores de estos Institutos Superiores del Profesorado y de la Educación va a exigir un esfuerzo colectivo y un trabajo común que responda a las expectativas del país en la formación de los futuros docentes. En el caso de nuestro centro en Lorena, dicha reforma, que incluirá desde 2020 la integración de una asignatura que prepare a la nueva prueba oral en lenguas extranjeras de la oposición[5], se apoyará en la experiencia de los formadores en lenguas de nuestro centro y espera poder salvar las obligaciones y restricciones institucionales para continuar su proyecto de formación en aras del desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los docentes, así como del pensamiento crítico y de la capacidad de cuestionarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire?, *Conférence de consensus: De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage Comment mieux accompagner les élèves? Notes des experts*, pp. 170-184. Cenesco/IFE/ENS de Lyon. Recuperado de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf

Behra, S., Lemoine, V. y Macaire, D. (2018). Soussana, je ne te comprends pas! Une approche compréhensive de la médiation langagière et interculturelle à l'école maternelle. En E. Huver y J. Lorilleux (Dirs.), *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures RDLC*, *vol. 15*/2. Recuperado de https://journals.openedition.org/rdlc/3017

Behra, S. y Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances: pratiques et formation initiale du premier degré. Représentations et stéréotypes. Études en Didactique des Langues-EDL, *28*, 115-136.

Behra, S. y Macaire, D. (2018a). Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire: vers une formation des enseignants davantage inclusive. En G. Komur-Thilloy y S. Djordjevic (Dirs.), *L'école, ses enfants et ses langues* (pp.125-145). Paris: Orizons, série Sciences du langage, collection Universités.

5 A la hora de escritura de este texto, nuestro equipo de formadores está pendiente de las consignas de la Academia de Nancy-Metz para la aplicación de una nueva asignatura en nuestra maqueta de formación, motivo por el que no podemos todavía incluirla en la presente investigación.

Behra, S. y Macaire, D. (2018b). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré? *Mélanges CRAPEL: Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, *39*, 99-120. Recuperado de http://www.atilf.fr/IMG/pdf/2.artsbdm_dossierhommage_melanges_crapel_39_1.pdf

Behra, S. y Meléndez Quero, C. (2018). Un dispositif de formation en langues à l'épreuve en parcours premier degré de Master MEEF à l'ESPE de Lorraine. *Mélanges CRAPEL: Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, *39*, 145-158. Recuperado de http://www.atilf.fr/IMG/pdf/5.melanges_2018v1sbcmq.pdf

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Recuperado de https://rm.coe.int/16802fc3a8

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Recuperado de https://rm.coe.int/cecrvolume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, CNESCO (2019). *Conférence de consensus: De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage Comment mieux accompagner les élèves? Dossier de synthèse*. Recuperado de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Dossier_synthese_Langues_.pdf

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, 75-87. http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage. *La formation aux langues étrangères. Education Permanente, 107*, 27-32.

INSPÉ de Lorraine (2019). *Guide de l'étudiant - Étudier à l'ESPÉ de Lorraine, Master MEEF Premier degré*. Recuperado de http://inspe.univ-lorraine.fr/sites/default/files/commun/docs/1D/19_20-etudiant-INSPE-MEEF-1D.pdf

Lebon, L, Soto Pallarés, C. y Saffroy, A. (2018). Si Claude Normand le formateur m'était conté? *Mélanges CRAPEL: Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, *39*, 185-191. Recuperado de http://www.atilf.fr/IMG/pdf/9.cb1_cn_coll.pdf

Meléndez Quero, C. (2012a). Les certifications en Espagnol Langue Étrangère sur le marché français. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, *31* (3), 42-62. Recuperado de http://apliut.revues.org/3042

Meléndez Quero, C. (2012b). Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine. En C. Hernández, A. Carrasco y E. Álvarez (Eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 681-692). Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0066.pdf

Meléndez Quero, C. (2015a). La evaluación certificativa externa en ELE en el ámbito francófono (con referencia especial a los nuevos DELE del Instituto Cervantes). *Les Cahiers du GERES*, *7*, 206-234. Recuperado de http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-7-1/

Meléndez Quero, C. (2015b). La adecuación de la enseñanza de ELE a las características del alumnado: el papel esencial del diagnóstico de dificultades y necesidades de aprendizaje del estudiante. En Y. Morimoto, M.ª V. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 627-641). Málaga: ASELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0627.pdf

Meléndez Quero, C. (2016). El dominio de la lengua y la formación del profesorado para enseñar ELE: representaciones y sentimiento de eficacia personal de aprendientes en medio institucional francófono. En O. Cruz Moya (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 671-680). Sevilla: ASELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0671.pdf

Meléndez Quero, C. (2018). El papel de los maestros en la formación de los docentes e investigadores. *Mélanges CRAPEL: Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, *39*, 121-134. Recuperado de http://www.atilf.fr/IMG/pdf/3.artcarlos_esp_dossier_hommage_melanges_crapel_39_1.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019a). *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle*. Recuperado de http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid142150/former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-21e-siecle.html

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019b). *Les langues vivantes étrangères, nouveau domaine proposé à la première épreuve orale du CRPE*. Recuperado de http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid141653/epreuve-langue-crpe.html

Normand, C. (2012). Utilizar la Red para aprender el español como lengua extranjera y aprender a aprender: dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda. En C. Hernández, A. Carrasco y E. Álvarez (Eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 355-363). Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0034.pdf

Pellenz, M. (2019). *Développer la diversité linguistique et culturelle en classe de CP (avec une attention particulière à l'espagnol*. [Memoria de máster]. Universidad de Lorena, Nancy.

Université de Lorraine (2019a). *EDOlang (Environnement et Dispositifs Ouverts pour l'apprentissage des langues)*. Recuperado de http://edolang.univ-lorraine.fr/

Université de Lorraine (2019b). *L'autoformation en langues à l'INSPE de Lorraine*. Recuperado de http://arche.univ-lorraine.fr/course/view.php?id=1968/