

Enseñanza plurilingüe en la formación inicial de maestros

Francisco Zayas Martínez, Elena Romero Alfaro, Milagrosa Parrado Collantes

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación

paco.zayas@uca.es

RESUMEN: Los maestros de centros bilingües y plurilingües tienden a interpretar la coexistencia de las lenguas que se usan en cada centro como estructuras yuxtapuestas: el uso del inglés arranca, por simplificar esto, donde termina el uso del español y viceversa. Las lenguas se usan para fines concretos y predeterminados, y se aprenden para tender esos y no otros fines. En este proyecto nos planteamos el cuestionamiento de esta realidad: ¿cómo sería hacer convivir más de una lengua en un mismo espacio y unidad docentes? Tres docentes de áreas de conocimiento distintas nos coordinamos para ofrecer dos sesiones de una asignatura universitaria en español, inglés, francés y alemán. Planificamos la selección de los contenidos más adecuados, la distribución de unas y otras fases en cada lengua, las estrategias y los materiales de trabajo, etc. En enero de 2018 desarrollamos la experiencia con alumnos de tercer curso del Grado en Educación Primaria y resolvimos repetir y ampliar la actividad en el próximo curso.

PALABRAS CLAVE: innovación, mejora docente, AICLE, plurilingüismo.

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La celebración de sesiones docentes en modalidad plurilingüe en un título de Educación Superior puede *a priori* parecer algo caprichoso y poco práctico. Esta primera impresión se desdibuja cuando se entiende que dicha docencia se inscribe en el itinerario plurilingüe del Grado en Educación Primaria de nuestra universidad. Conviene explicar esto suficientemente bien para contextualizar la experiencia de forma adecuada y para prevenir a otros colegas de intentar fórmulas similares en itinerarios formativos donde el contenido, la predisposición de los estudiantes y el sentido mismo de la formación pudieran desaconsejar este tipo de prácticas.

El Grado en Educación Primaria constituye el núcleo troncal de lo que llamamos la formación inicial de maestros, esto es, el primer escalón formativo de los profesionales de la primera etapa de enseñanza obligatoria de nuestro sistema educativo. Esta formación inicial se completa con experiencias de formación práctica en centros educativos, aprendizaje complementario de idiomas, formación extracurricular de foros diversos vinculados a la educación (centros de profesores, asociaciones de maestros...), etc. Y la formación inicial puede dar paso posteriormente a la formación profesionalizada, en la que los profesores de Educación Primaria buscan el reciclaje y la adaptación constante a las exigencias de las circunstancias en las que les corresponda ejercer.

Una de estas circunstancias que afecta a un mayor número de profesionales de la Educación Primaria en la actualidad es la capacitación metodológica para la enseñanza en una lengua extranjera. Son más de 1.000 los centros públicos de enseñanza que ofertan actualmente en nuestra comunidad una educación bilingüe, 209 de ellos en la provincia de Cádiz (Junta de Andalucía, 2016). Este hecho, nacido con la puesta en marcha del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía en las últimas dos décadas, unido a la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación, constituye posiblemente la acción más revolucionaria de la educación en nuestra historia reciente.

Los maestros de Educación Primaria que formamos en la actualidad tienen que estar preparados para enseñar en

centros bilingües, es decir, para defender una modalidad metodológica que llamamos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) y que, no solo exige de ellos una capacidad idiomática de B2, sino también unas determinadas destrezas metodológicas y, sobre todo, una disposición a la coordinación más fina posible con otros profesionales de su centro.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA viene haciéndose eco de estos cambios y de las consiguientes necesidades desde hace más de una década. Algunos hitos importantes que ayudan a entender esta progresiva sensibilización son los siguientes: en 2009 se puso en marcha en esta facultad el primer proyecto de innovación dedicado a la educación bilingüe; en 2011 se aprobó la versión inicial del llamado Plan de Lenguas de Centro (PLC), un proyecto lingüístico que, a semejanza de los que empezaban a instalarse en los centros educativos de primaria y secundaria de Andalucía, planteaba posibles fórmulas de coordinación entre las lenguas extranjeras, entre los docentes de idiomas y de otras materias, así como los sistemas complementarios de formación idiomática para profesores y estudiantes; desde 2013 se sumó a la oferta formativa del centro el alemán como la tercera lengua extranjera para el Grado en Educación Primaria; entre 2014 y 2017 varios profesores del centro participaron, junto a especialistas de las otras universidades públicas andaluzas, en un Proyecto de Excelencia para el análisis de los criterios de calidad en la educación bilingüe y plurilingüe; y en 2017, por no extendernos aquí más de lo necesario, se desarrollaron bajo el paraguas del PLC hasta 16 proyectos de innovación educativa que atendían diferentes facetas de esta lenta pero constante transformación de nuestros cometidos profesionales.

En este contexto, donde profesores y alumnos asumen, junto a sus tareas habituales, su formación constante y complementaria en el uso de lenguas extranjeras, donde los alumnos están oficialmente expuestos a la certeza de enfrentarse a clases de cualquier materia del título impartidas en alguno de los idiomas mencionados, donde pueden incluso obtener una "mención en Lengua Extranjera – AICLE", había llegado el momento de ir un paso más allá: hacer convivir varias lenguas extranjeras en una misma clase con el

compromiso de uso de las mismas para todos los participantes.

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

La docencia universitaria responsable nunca es improvisada. Por mucha experiencia que tenga el docente, lo que sucede en el aula es siempre fruto de un trabajo previo de planificación, aun cuando esta planificación pudiera ocasionalmente haberse hecho para una edición anterior del curso. Sea como sea, la actuación docente responde siempre a unos objetivos concretos más o menos cuidadosamente planificados e, incluso, ensayados con anterioridad. Y este requerimiento profesional es, si cabe, más imprescindible cuando, como aquí, está en manos de tres docentes distintos que co-actúan en un mismo espacio y ante un mismo público.

La planificación docente parte de la localización de contenidos, no ya susceptibles de acoger un tratamiento verbal en diferentes lenguas, sino que reclamen desde su propia naturaleza la conexión con dichas lenguas y las culturas a las que pertenecen. Esta circunstancia se da en todas las materias donde el contenido nos lleve a cualquier referente, teoría o autor, nacido en otra lengua y desde otra cultura. Es el caso de la asignatura “Literatura infantil y fomento de la lectura”, troncal del quinto semestre del Grado en Educación Primaria de la UCA, pero podría serlo también de cualquier asignatura de muchos títulos universitarios cuyos contenidos teóricos no se circunscribieran a una única realidad cultural y lingüística.

La selección de la cuentística universal como contenido idóneo del curso, unida al objetivo práctico de enseñar a los participantes a “contar” el cuento de que se tratara, nos parecía el escenario idóneo para ensayar este tipo de propuestas. El nexo de unión sería precisamente ese, contar un cuento de origen anglosajón, francófono y germanófono, de modo que la propia escenificación del “contar el cuento” permitiera la formulación de hipótesis interpretativas sobre lo que se está contando. La selección de los cuentos tendría que ser, así, respetuosa con el origen cultural de los mismos. Seleccionamos: “Three Little Pigs” (“Los tres cerditos”), para ser contado y tratado en inglés; “Le chat botté” (“El gato con botas”), que sería trabajado en francés; y “Der Rattenfänger von Hameln” (“El flautista de Hamelín”), tratado en alemán.

El trabajo preparatorio debía ser más minucioso y cooperativo que en otros ensayos de co-enseñanza. Consideramos en esta fase las estrategias didácticas que son propias de un profesor de idiomas y menos frecuentes para un profesor de contenido (Beacco *et al.*, 2016), las que vigilan la formulación de hipótesis sobre el significado de los mensajes, las que potencian la interacción y las que estructuran el desarrollo de cada una de las partes de la clase en tres fases estrechamente conectadas, contextualización, desarrollo y consolidación. Consensuamos finalmente también los criterios para el andamiaje de las actividades ligadas a cada cuento, un *scaffolding* muy comprometido con las imágenes, que complementa la puesta en escena de cada verbalización.

Planificar la docencia plurilingüe, en resumen, requiere varios encuentros entre los profesores intervinientes, donde éstos van mostrando lo que hayan previsto para las respectivas fases homólogas del tratamiento de los contenidos que les corresponde abordar. Es importante no pretender

resolver la planificación en una única entrega, pues los docentes deben poder rectificar algunos de sus planteamientos a partir de la mayor potencia o eficacia de las propuestas de sus compañeros. Es también fundamental considerar la potencial competencia idiomática de los participantes: habría sido absurdo pretender que los estudiantes tuvieran una capacidad similar en inglés, lengua con la que llevan trabajando desde la infancia, y en francés o alemán, con las que tienen mucha menos experiencia. Por último, vigilamos también que el diseño y formato de los materiales guarde una similitud suficiente como para sugerir desde lo formal la pertenencia de las tres partes de la docencia a una misma unidad u objetivo didáctico. Experimentar con tres cuentos en tres lenguas distintas de manera consecutiva no será interpretado como una unidad si prescindimos de evidenciar –mediante la similitud formal ante la audiencia, las conexiones de fondo entre ellas.

IMPARTIR DOCENCIA PLURILINGÜE

El reto de hacer convivir el español con el francés, el inglés y el alemán en una misma clase ante un público mayoritariamente español, tiene el riesgo de los estudiantes lo perciban como una experiencia didáctica extraordinaria, pero también por ello lúdica, festiva y, por decirlo así, “libre de impuestos”, una sesión en la que no hay carga de contenidos que considerar ni, en consecuencia, presión por ser evaluados. Es esta parte de las sesiones las que precisamente dedicamos a contextualizar convenientemente en español lo que sucederá en el aula a continuación en otras lenguas (Romero y Zayas, 2017). No se trata de borrar los signos que concienzudamente hemos ido planificando para dotar estas sesiones de un halo extraordinariamente motivador. Lo que haremos con ellos será efectivamente una especie de *happening*, un acontecimiento o una sesión especial, pero la exigencia de participación, concentración y valoración crítica del fenómeno que trabajamos será la misma que en cualquier otra sesión o, incluso, mayor.

El primer cuento a trabajar es “Three Little Pigs”, precisamente porque el inglés es la lengua extranjera menos ajena a los participantes y, con ello, la que ofrecerá inconscientemente menor resistencia a ser interpretada. La narrativa planificada aquí es más interactivo que en las otras lenguas, con un andamiaje muy cuidado sobre léxico de objetos y materiales. En cada episodio el pleno es interrogado en inglés sobre estas cosas y sus características, la dureza, la resistencia, el peso, etc., apoyado siempre con imágenes que ilustran los elementos tratados y sin abandonar la estética planteada con el cuento.

En el caso de “Le chat botté” la narración transcurre también con el mencionado apoyo visual, si bien aquí la accesibilidad de los mensajes puede ser menos dependiente de la identificación de palabras concretas, que tienen en su mayoría una raíz similar al español. Muchos alumnos podrían por ello seguir el cuento, aun cuando su nivel de francés fuera mucho más bajo que el requerido en principio para esta tarea. Pero las interacciones que salpicaban todo el relato eran de carácter anticipativo, se activaban en torno a hipótesis sobre lo que podría suceder a continuación, “¿qué creéis que contestará el gato?, ¿A ó B?”. La participación de los estudiantes fue activa y entusiasta.

El cuento alemán “Der Rattenfänger von Hameln” podía ser *a priori* la parte más delicada de las sesiones plurilingües, aquélla donde los estudiantes, conscientes de su escaso o nulo nivel en esta lengua, renunciaran desde el principio a cualquier posibilidad de interacción. En este tercer caso, por tanto, optamos por contextualizar de forma muy precisa los acontecimientos de los que hablaríamos con imágenes y un discurso muy cuidado, elementos que conectarían la ficción cuentística, la historia del flautista de Hameln, con la realidad, “¿dónde está Hameln en el mapa de Alemania?”, “hablemos de las ratas y la peste en la Edad Media”, etc. La puesta en escena podía ir acompañada de música, con lo que ilustrábamos el papel del flautista, la melodía que hipnotizaba a ratas y niños, etc. La interacción debía centrarse aquí en posibilidades de elección cerrada (“¿le pagó el alcalde o no le pagó al flautista?”, etc.) y, en cualquier caso, de producción imitativa de algún segmento lingüístico.

Al término de cada cuento, tras los pertinentes aplausos y comentarios espontáneos en LE, los estudiantes se enfrentaban a un formulario de comprensión escrita con el que serían parcialmente evaluados. Los formularios de comprensión, con no más de 10 preguntas por lengua, ofrecían una frase contextualizadora inacabada o en modo de pregunta, a la que le seguía una opción múltiple de respuestas o finales. Más del 90% de los 65 alumnos participantes seleccionaron siempre la respuesta correcta. Pero el resultado fue igualmente satisfactorio en lo intangible de las experiencias: los estudiantes se expusieron al reto de comprender un cuento en una lengua extranjera para imaginar cómo sería esto con sus potenciales alumnos y cómo sería para ellos hacer el papel de profesores.

La quinta fase de esta doble sesión nos devolvía al uso de la L1, para exponer ahora las cuestiones didácticas que subyacen a lo que habían experimentado: ¿Cómo elegimos las palabras con las que narramos algo?, ¿cómo repetimos, ralentizamos o parafraseamos qué segmentos de la lengua?, ¿qué papel juegan la entonación, los gestos, la postura, la mímica y, en su conjunto la expresión paralingüística?, ¿qué valor tienen las imágenes, la música o el atrezo con que en cada caso acompañábamos la narración?, ¿por qué interrumpimos constantemente el relato para plantear qué preguntas a la audiencia?, etc.

DISCUSIÓN

Los profesores especialistas en lenguas extranjeras que participamos en estas sesiones de plurilingüismo valoramos la experiencia como muy significativa y provechosa para el alumnado, al menos en los siguientes aspectos: la confirmación de que se puede evitar la L1 en una sesión dedicada a la LE (ya fuera como objeto de aprendizaje, ya como instrumento de comunicación) y que se puede utilizar una lengua que el alumnado cree que no domina suficientemente; el acercamiento que el uso de varias lenguas proporciona a una sociedad plurilingüe y multicultural; el convencimiento y la satisfacción de que es muy provechoso el trabajo interdisciplinar entre profesores de perfiles docentes distintos.

La profesora responsable de la asignatura valoró la actividad como apasionante, aunque reconoció también un mayor grado de estrés que cuando utiliza su L1, una sensación habitual en el profesorado no especialista de idiomas. Con

todo, la profesora responsable del seminario manifestó su deseo de instalar de forma permanente estrategias plurilingües en su docencia regular.

REFERENCIAS

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., Panthier, J. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. **2016**.
- Contero, C., Zayas, F., Arco, J.L. Addressing CLIL Lecturer's Needs: Reflections on Specific Methodological Training. *Porta Linguarum*. **2018**, *Addressing Bilingualism in Higher Education*, 121-135.
- Estrada, J.L., Zayas, F. Procesamiento del input lingüístico a partir del tratamiento de errores en la expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria. *Investigación en el ámbito escolar. Acercamiento multidimensional a variables psicológicas y educativas*. Vol. III. **2018**
- Estrada, J.L., Zayas, F. Potenciación y desarrollo de la creatividad lingüística en el aula de idiomas en educación primaria. (En prensa). **2018**.
- Junta de Andalucía. *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. **2016**.
- Romero, E., Zayas, F. Challenges and opportunities of training teachers for plurilingual education. Valcke, J., Wilkinson, R. (eds.). *Integrating Content and Language in Higher Education*. **2017**, 205-225.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer su participación confiada y entusiasta a los alumnos del grupo 3º C del Grado en Educación Primaria, herederos de este espíritu de militancia y vocación para la sensibilización hacia las lenguas y las culturas.