

Llompert-Esbert, J. & Masats, D. (2023). La formación del profesorado para la educación lingüística y culturalmente inclusiva: relato de una experiencia de Aprendizaje-servicio en un Trabajo de Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 103-114.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.559471>

La formación del profesorado para la educación lingüística y culturalmente inclusiva: relato de una experiencia de Aprendizaje-servicio en un Trabajo de Fin de Grado

Júlia Llompert-Esbert, Dolors Masats

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Las políticas educativas actuales, con el objetivo de dar respuesta a la necesidad de gestionar aulas lingüística y culturalmente diversas, promueven un modelo de educación inclusiva que requiere docentes que sean lingüísticamente sensibles en sus creencias, actitudes y acciones en las aulas ordinarias. Por ello, es preciso que la formación inicial de profesorado ofrezca la posibilidad de adquirir sobre el terreno los conocimientos, las habilidades y las actitudes que les garanticen convertirse en docentes lingüísticamente inclusivos. Aquí presentamos un estudio de caso sobre la participación de una alumna en una experiencia de Aprendizaje-servicio del cual se derivará la elaboración de su Trabajo de Fin de Grado (TFG). La demanda, efectuada por una organización dedicada a la alfabetización de personas adultas de origen migrante, consistía en la elaboración de materiales didácticos. Los datos recogidos, que provienen de fuentes de distinta índole (el texto escrito del TFG, grabaciones de las sesiones de planificación de la intervención, etc.), permiten observar los procesos de reflexión de la alumna acerca de la educación plurilingüe. Ello nos ayudará a elaborar conclusiones relativas a cómo debería abordarse la formación de docentes lingüísticamente inclusivos.

Palabras clave

Contacto:

Júlia Llompert-Esbert, julia.llompert@uab.cat, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, Edifici G5 Despatx 107, 08193 Bellaterra (Barcelona).

Este artículo es parte del proyecto de I+D+i PID2020-115446RJ-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

conocimiento declarativo; habilidades; actitudes; Aprendizaje-servicio colaborativo.

Training teachers to promote linguistically and culturally inclusive education: An account of a Service Learning experience in a Final Degree Project

Abstract

Current educational policies, with the aim of responding to the need to manage linguistically and culturally diverse classrooms, promote an inclusive education model that requires teachers who are linguistically sensitive in their beliefs, attitudes, and actions in ordinary classrooms. For this reason, initial teacher training programmes must offer pre-service teachers the possibility of acquiring the background knowledge, the skills and the attitudes that will guarantee they can become linguistically inclusive teachers. Here we present a case study that documents the participation of a student-teacher in a Service Learning experience as part of her Final Degree Project. The need identified, by an organization devoted to teaching Catalan and Spanish to adults of immigrant origin, consisted of the development of teaching materials. The data collected comes from different sources (the written text that makes the Final Degree Project, recordings of the planning sessions, etc.) and the analysis focusses on the student teacher's reflection processes about multilingual education. This analysis will allow us to draw conclusions regarding how linguistically sensitive teacher education should be approached.

Key words

Background knowledge; skills; attitudes; collaborative Service Learning

Introducción

La promoción de la educación plurilingüe y pluricultural y la formación de su profesorado ha sido foco de atención de las políticas europeas y regionales en las últimas tres décadas. El objetivo de este artículo es analizar una propuesta para la formación de docentes lingüística y culturalmente inclusivas basada en el Trabajo de Fin de Grado (TFG) en formato Aprendizaje-servicio (ApS) y la colaboración entre docentes de orígenes diversos, tanto en formación como en activo. Por ello, primero definiremos qué entendemos por educación plurilingüe y docencia lingüísticamente inclusiva y después presentaremos el Aprendizaje-servicio como una propuesta para la formación de docentes. A continuación, indicaremos los aspectos metodológicos que han guiado este estudio, en el cual nos interrogamos sobre (a) ¿Cuáles son los saberes que la docente en formación moviliza y adquiere en el desarrollo del TFG en formato ApS en un contexto altamente diverso? (b) ¿Qué implicaciones puede tener para la formación de docentes lingüísticamente inclusivas la realización de un TFG en formato ApS? Finalmente, discutiremos los resultados y ofreceremos las conclusiones.

¿Qué significa ser una docente lingüísticamente inclusiva? Un marco para la formación del profesorado

La educación plurilingüe e intercultural no se concibe como una nueva metodología para enseñar lenguas, sino como un cambio de perspectiva relacionado con la aceptación de la diversidad lingüística y cultural como riqueza y la defensa de que las lenguas que deben

considerarse en una educación plurilingüe son las lenguas de escolarización, del entorno y de los repertorios del alumnado, y no solo las lenguas extranjeras Cavalli et al. (2009). La enseñanza lingüísticamente inclusiva postula que cualquier aprendizaje se vehicula y parte del uso de la lengua y, por ello, es preciso despertar en el profesorado la conciencia sobre el valor de la dimensión lingüística en cualquier ámbito académico (Masats, 2004) y la necesidad de adoptar enfoques plurales orientados a la acción (Candelier et al., 2013; Masats y Noguerol, 2016; Bergroth et al., 2022). En este contexto, es preciso reconocer que toda docente (no únicamente el profesorado de lengua) es docente también de lengua (Jorba, Gómez y Prats, 1997; Noguerol, 1997, 2017) y, por consiguiente, también debe garantizar una educación lingüísticamente inclusiva.

Ser una docente lingüísticamente inclusiva implica concebir a la persona que aprende como un agente social que realiza acciones y tareas que requieren movilizar y actualizar sus competencias, lingüísticas y no lingüísticas, para actuar (Consejo de Europa, 2002; 2020). Por otro lado, significa ser capaz de ‘situar’ y contextualizar los usos lingüísticos en función de las necesidades derivadas de la participación del alumnado en cada acontecimiento comunicativo y, sobre todo, reconocer el repertorio plurilingüe y pluricultural de cada aprendiz y valorarlo como herramienta de andamiaje para adquirir o consolidar nuevos aprendizajes. Por ello, la toma de conciencia de la pluralidad de lenguas y culturas presentes en la sociedad (Masats et al., 2002) y la “didactización del plurilingüismo” (Gajo, 2007; Duverger, 2007; Nussbaum, 2013, 2014; Llompart-Esbert et al., 2020) son claves en la formación del profesorado.

Formar docentes capaces y dispuestas a aceptar este desafío didáctico no es fácil puesto que las creencias del profesorado sobre cómo se debe enseñar parten de sus propias experiencias como aprendices (Pajares, 1992; Cambra y Palou, 2007). La necesidad de promover cambios en las actitudes y las creencias sobre el plurilingüismo y de fomentar una sensibilidad hacia la dimensión lingüística de la educación a través de la formación de profesorado ha sido indicada por diversos autores, entre ellos, Candelier (2003a, 2003b), Noguerol (2003, 2005, 2017), Lucas y Villegas (2013) y Alisaari et al. (2019). Los informes oficiales (OECD, 2019) y los resultados de investigaciones recientes en el campo de la educación plurilingüe y pluricultural (véase, por ejemplo, Llompart-Esbert y Moore, 2020; Birello et al., 2021; Draznik et al., 2022) coinciden en constatar que queda un largo camino para formar docentes lingüística y culturalmente inclusivas. Así pues, es preciso generar oportunidades para que el profesorado pueda vivir plenamente la pluralidad en las aulas durante su formación inicial. Las asignaturas de prácticas y el Trabajo de Fin de Grado ofrecen un marco ideal para ello, especialmente si se abordan desde la perspectiva del ApS, que tratamos a continuación.

El Aprendizaje-servicio y la colaboración en el Trabajo de Fin de Grado

La asignatura Trabajo de Fin de Grado constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de proyectos de ApS (Sáenz, Ponce y Sanz, 2016). El ApS es una propuesta educativa que combina el aprendizaje de contenidos y valores con la planificación y la implementación de una intervención educativa real y comprometida que satisface alguna necesidad de la comunidad que ha solicitado el servicio (Puig Rovira et al., 2011). En contextos de diversidad lingüística y cultural se ofrece al alumnado la posibilidad de percibir, observar y vivir esa pluralidad acompañado de docentes en activo, hecho que transformará su experiencia como aprendiz. Establecer conexiones interpersonales en entornos laborales es vital para el crecimiento profesional tanto de los maestros en formación como de los educadores en activo (Cho y Imel, 2003). Estas conexiones se crean a partir de la práctica colaborativa y mejoran la formación que recibe el alumnado, puesto que, como señalan González et al. (2008, p.130), “el trabajo cooperativo entre agentes educativos de ámbitos diversos permite

enriquecer las propuestas didácticas en contextos complejos”. La colaboración, que puede conllevar tareas de codocencia, incluye tanto los procesos de planificación, implementación y evaluación de las intervenciones didácticas como la comunicación acerca del aprendizaje del alumnado para planificar, implementar y evaluar de nuevo (Bavonese et al., 2017).

Metodología

Nuestra investigación se enmarca en el proyecto de investigación CULT, que tiene entre sus objetivos implementar un intercambio entre docentes y educadoras en formación y una institución que desarrolla un programa de educación no formal de formación lingüística de personas adultas de origen migrante guiado por docentes jóvenes del mismo origen lingüístico y cultural que las alumnas participantes. El proyecto CULT sigue una línea de investigación-acción colaborativa y una de las formas que propone se vehicula a través de la realización del TFG en formato ApS. Aquí presentamos un estudio de caso a partir de los datos de la participación de Irene (IRE), una docente en formación de cuarto curso del Grado de Educación Primaria, en una experiencia ApS de creación de materiales para dicho programa durante el proceso de desarrollo de su TFG (Calderer, 2022). IRE participó una vez por semana durante un período de seis meses en un grupo de quince mujeres estudiantes de origen indio y colaboró con Aisha (AIS), la dinamizadora del grupo, de origen pakistaní escolarizada en Cataluña. La focalización en una sola participante puede parecer una limitación en nuestro trabajo. Sin embargo, el estudio de caso como método de investigación es útil para analizar fenómenos particulares, especialmente si los datos recogidos son de índole diversa, como es el caso aquí: reflexiones escritas por IRE; registros de reuniones entre IRE y AIS; y la grabación de una jornada sobre inclusión lingüística a la que se invitó a participar a IRE. Para explorar los datos y observar cómo se forma una docente lingüísticamente inclusiva partimos de la distinción entre los tres tipos de saberes que proponen Coll (1990), Candelier et al. (2003) y Lucas y Villegas (2013), entre otros, y que también forman parte de las propuestas del Consejo de Europa (2018): el saber (el conocimiento declarativo), el saber hacer (las destrezas y las habilidades) y el saber ser (los valores y las actitudes). Dado que analizamos una situación de aprendizaje, también incluimos la observación de la capacidad de aprender (el saber aprender). A continuación, analizamos la adquisición de cada uno de estos saberes y los relacionamos con la propuesta formativa de desarrollar un TFG en formato ApS en un contexto con diversidad lingüística y cultural.

El saber (los conocimientos declarativos)

En la formación de docentes lingüísticamente inclusivos, una de las primeras consideraciones para tener en cuenta en los planes de estudio atañe a los saberes declarativos. Por un lado, el profesorado debe haber desarrollado ampliamente su competencia plurilingüe y pluricultural. Ello implica tener en su repertorio más de una lengua y/o variedad y conocer fenómenos relativos a la diversidad de lenguas y culturas (véase Candelier et al, 2013). Por otro lado, debe tener conocimientos sobre la trayectoria, las experiencias y las competencias de quien aprende (Lucas y Villegas, 2013). De hecho, el desconocimiento de las lenguas y variedades del alumnado es una cuestión que preocupa al futuro profesorado (Birello et al., 2021; Draznik et al., 2022). Lo mismo ocurre con los elementos culturales.

De acuerdo con nuestros datos, IRE inició su TFG y su participación con el grupo con un conocimiento muy limitado tanto de las lenguas como de la cultura de las estudiantes adultas de origen indio. Puesto que debía crear una secuencia didáctica para la enseñanza del español que tuviera en cuenta sus bagajes, la joven tuvo que solucionar esta situación. En el

fragmento 1, extraído de una reunión entre AIS y IRE, esta última intenta recabar información sobre las estudiantes adultas para la preparación de la secuencia didáctica.

Fragmento 1.

- 01 IRE podrían explicar cómo se va vestido y llevar los trajes
02 AIS sí, porque es diferente que aquí
03 IRE ¿en todas las fiestas se lleva este vestido? Bueno, no es un vestido ¿no? ¿Cómo se llama?
04 AIS hay vestido normal para estar en casa y luego hay vestido también para ir a casa de alguien.
05 Pero para ir de fiesta son vestidos que se vea hecho trabajo, ¿sabes? Como más elegante
06 IRE vale y sería chulo hablar un día de los vestidos

IRE propone el contenido temático (la vestimenta de las estudiantes) y el tipo de actividad (explicar) de una parte de la secuencia didáctica que está planificando (líneas 1 y 6), que AIS acepta (línea 2). Al hacerlo, IRE pone de manifiesto su desconocimiento sobre el tema escogido, posiciona a AIS como experta (línea 3) y esta le ofrece la información que necesita (líneas 4-5). Por tanto, para la creación de la secuencia didáctica, IRE aporta los conocimientos didácticos y AIS el conocimiento cultural, el cual es incorporado en el conjunto de saberes declarativos de IRE, como vemos en el fragmento siguiente, en que IRE presenta su secuencia didáctica en una jornada sobre inclusión lingüística.

Fragmento 2.

- 01 IRE ja ens ho havíem preparat (...) van venir totes vestides amb el shalwar kamiz, es diu així, oi?
ya nos lo habíamos preparado (...) vinieron todas vestidas con el shalwar kamiz, ¿se dice así verdad?

En el fragmento 1, IRE interroga a AIS sobre el nombre de una pieza de ropa (línea 3) y aunque en ese momento AIS no le proporciona la información, podemos observar que IRE la ha adquirido puesto que en el fragmento 2 usa el nombre pertinente en panyabí (línea 1). En este sentido, su participación con el grupo y el desarrollo del TFG le han permitido adquirir conocimientos sobre la lengua y la cultura de las estudiantes que difícilmente se pueden alcanzar sin participar en una experiencia de diversidad.

El saber hacer (las destrezas y las habilidades)

Una segunda consideración para la formación de docentes lingüísticamente inclusivas se relaciona con la necesidad de determinar qué deben saber hacer. Nuevamente es necesario cubrir la doble necesidad de contribuir tanto al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de las futuras docentes como al de sus competencias profesionales. En el primer caso, la formación debe ayudar a que el profesorado novel adquiera, entre otras, destrezas tales como comparar rasgos lingüísticos y culturales de diversas lenguas y culturas para percibir grados de proximidad o distancia y sea capaz de aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas en una lengua para facilitar la comprensión y producción en otra lengua (véase Candelier et al, 2013). En el segundo caso, la formación debe contribuir al desarrollo de las habilidades necesarias para identificar los requerimientos lingüísticos de las tareas que se proponen en el aula, aplicar los principios fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras, poder proporcionar elementos que funcionen de andamiaje para el alumnado en proceso de aprendizaje de las lenguas locales (Lucas y Villegas, 2013) y ser capaz de desarrollar la didáctica del plurilingüismo. A través de la participación de IRE en el proyecto CULT y del desarrollo de su TFG, la joven también proporcionó el servicio de actualizar la metodología empleada por la institución para alfabetizar personas adultas. Observemos cómo se ha llevado a cabo esta tarea a través de la reflexión de IRE en su TFG.

Fragmento 3.

01 ‘el gran **repte** ha estat construir uns **materials útils** pel programa i **significatius per a les**
 02 **alumnes** que a la vegada seguissin els corrents actuals que es fomenten en la didàctica de les
 03 llengües. Parlo de **repte** perquè, en el transcurs de l’elaboració d’aquests materials, he trobat
 04 **un seguit de limitacions** (...) el programa (...) fa molts anys que treballa amb una mateixa
 05 metodologia en la qual s’utilitzen dossiers d’aprenentatge estructurats en unitats de
 06 continguts. Aquests dossiers són l’eina principal de treball de les estudiants (...) sovint es
 07 redueixen a **exercicis o activitats que cada alumna ha de fer de manera individual** (...) És
 08 natural que el **canvi metodològic** es visqui amb estranyesa i desconeixement, però, si atenem
 09 a **la necessitat real d’aquestes persones**, que en definitiva, és poder comunicar-se per
 10 socialitzar en el seu nou entorn, és imprescindible seguir l’enfocament comunicatiu i la
 11 didàctica del plurilingüisme on es contemplen i posen **en consideració tots els recursos**
 12 **lingüístics** que tenen’. Calderer, I. (2022, p. 20-21)

01 el gran **reto** ha sido construir unos **materiales útiles** para el programa y **significativos para las**
 02 **alumnas** que a la vez siguieran las corrientes actuales que se fomentan en la didáctica de las
 03 lenguas. Hablo de **reto** porque, en el transcurso de la elaboración de estos materiales, he
 04 encontrado **una serie de limitaciones** (...) el programa (...) lleva muchos años trabajando con
 05 una misma metodología en la que se utilizan dosieres de aprendizaje estructurados en
 06 unidades de contenidos. Estos dosieres son la herramienta principal de trabajo de las
 07 estudiantes (...) a menudo se reducen a **ejercicios o actividades que cada alumna debe realizar**
 08 **de forma individual** (...) Es natural que el **cambio metodológico** se viva con extrañeza y
 09 desconocimiento, pero si atendemos a **la necesidad real de estas personas**, que en definitiva,
 10 es poder comunicarse para socializar en su nuevo entorno, es imprescindible seguir el enfoque
 11 comunicativo y la didáctica del plurilingüismo en el que se contemplan y se ponen **en**
 12 **consideración todos los recursos lingüísticos** que tienen’.

En este fragmento se observa que la docente, durante su formación en la universidad, adquirió conocimientos didácticos relacionados con la aplicación de los principios claves de la didáctica del plurilingüismo a los que hemos hecho referencia con anterioridad: la importancia de crear materiales significativos para las alumnas (líneas 1-2), la necesidad de abandonar los planteamientos tradicionales centrados mayoritariamente en garantizar el conocimiento y el acceso a las formas lingüísticas (línea 7), el requisito de percibir a las aprendices como usuarias de la lengua meta (línea 9) y la consideración de los recursos lingüísticos del alumnado al planificar las actividades de aula (líneas 11 y 12). La aplicación de estos conocimientos durante la realización de su TFG le supuso un reto (líneas 1 y 3) y una serie de limitaciones (línea 4) que fue capaz de superar al desarrollar competencias y habilidades profesionales relacionadas con la planificación e implementación de su intervención. Por cuestiones de espacio, no podemos analizar los materiales diseñados ni el desarrollo de las actividades, pero sí la descripción que IRE realiza de ellos durante su participación en la jornada sobre inclusión lingüística indicada anteriormente.

Fragmento 4.

01 IRE també vam introduir coses de cançons vam fer una cançó que és la cançó de la felicitat [...] *también introducimos cosas de canciones. Hicimos una canción que es la canción de la felicidad*
 02 *que és popular d’aquí i llavors vaig fer una versió que parlés de més emocions i llavors a través*
 03 *que es popular de aquí y entonces hice una versión que hablara de más emociones y entonces a través*
 04 *del treball de la cançó elles es van inventar... Bueno van fer com traduccions i es van inventar*
 05 *del trabajo de la canción se inventaron... Bueno hicieron como traducciones y se inventaron*
 06 *les tornades en urdú i [...] vam acabar cantant la cançó amb totes les tornades en urdú i*
 07 *los estribillos en urdu y [...] acabamos cantando la canción con todos los estribillos en urdu*
 08 *totes les estrofes en castellà i fer un mix així en què hi havia coses en les que elles se*
 09 *todas las estrofas en castellano y hacer un mix así en las que había cosas en las que ellas se*
 10 *sentien més expertes i coses que no*
 11 *sentían más expertas y cosas que no*

Tal y como observamos en este fragmento, la propuesta de la docente en formación incluyó la traducción al urdu del estribillo de una canción y la posibilidad de crear, conjuntamente, un texto plurilingüe. De este modo, no solamente desplegó su habilidad de valorar las competencias de las estudiantes y de posicionarlas como expertas en la creación de algunos de los textos (línea 6), sino que también fue capaz de ayudar a las alumnas a mediar entre la lengua propia y la lengua meta ('hicieron como traducciones', línea 4) para transferir lo que han aprendido en una lengua a la otra lengua, y para establecer conexiones entre las lenguas y reflexionar sobre ellas. En este sentido, IRE fue capaz de situarse como defensora (*advocate*, Lucas y Villegas, 2013) de las lenguas propias de las alumnas y, por ello, se permitieron los usos plurilingües ('hicimos un mix', línea 5) en la comunicación y se creó un espacio para que una de las lenguas familiares de las estudiantes, el urdu, se usara como recurso para el aprendizaje de la lengua.

El saber ser (los valores y las actitudes)

El tercer elemento para la formación de docentes lingüísticamente inclusivos atañe a la reflexión sobre qué cuestiones actitudinales deben potenciarse. Si tomamos en cuenta las actitudes que forman parte de la competencia plurilingüe y pluricultural de los hablantes (véase Candelier et al., 2013), podría destacarse la voluntad de involucrarse o actuar en entornos de diversidad lingüística y cultural y la disposición a percibir la diversidad lingüística y cultural desde una perspectiva de descentración (Masats, 2001; Noguerol, 2003). Si las relacionamos con las competencias profesionales, cabría subrayar la voluntad de desarrollar la conciencia sociolingüística, la valoración positiva de la diversidad lingüística y la defensa activa del alumnado en proceso de aprendizaje de lenguas locales (Lucas y Villegas, 2013).

La voluntad por parte de la docente en formación de actuar en entornos de diversidad lingüística y cultural queda demostrada por el mero hecho de aceptar el reto que supone realizar su TFG en formato ApS para atender la demanda de la institución. Sin embargo, la valoración positiva de esa diversidad sólo se consigue sobre el terreno, como se demuestra en el fragmento 5, cuando IRE reflexiona, a principio de curso, sobre su participación en el proyecto CULT.

Fragmento 5.

01 IRE	Al llarg de la meva trajectòria personal i de la meva formació com a mestra , encara no
02	m'havia trobat mai en un context lingüístic i cultural tan divers al meu . Després de tant
03	temps parlant i reflexionant sobre la diversitat a la universitat, per fi he tingut al davant un
04	escenari real . I aleshores, un discurs abstracte que havia anat construint dins meu s'ha
05	omplert de significat.
06	M'he trobat immersa en un entorn desconegut on les diferències s'han fet perceptibles ,
07	però a la vegada, s'han fet evidents les necessitats tan humanes i tan bàsiques que
08	compartim totes les persones. Han aflorat prejudicis i creences que, fins aleshores, no
09	havia identificat com a meves . Però m'he trobat allà en plena presència i no és fins que una
10	s'hi troba que s'ha d' encarar amb aquests pensaments .
01	<i>A lo largo de mi trayectoria personal y de mi formación como maestra, todavía no me había</i>
02	<i>encontrado nunca en un contexto lingüístico y cultural tan diverso al mío. Después de tanto</i>
03	<i>tiempo hablando y reflexionando sobre la diversidad en la universidad, por fin he tenido</i>
04	<i>delante un escenario real. Y entonces, un discurso abstracto que había ido construyendo</i>
05	<i>dentro de mí se ha llenado de significado.</i>
06	<i>Me he encontrado inmersa en un entorno desconocido donde las diferencias se han hecho</i>
07	<i>perceptibles, pero a su vez, se han hecho evidentes las necesidades tan humanas y tan básicas</i>
08	<i>que compartimos todas las personas. Han aflorado prejuicios y creencias que, hasta</i>
09	

10	entonces, no había identificado como mías. Pero me he encontrado allí, en plena presencia y no es hasta que una se encuentra con ello que tiene que <i>afrontar a estos pensamientos</i>.
----	--

En el fragmento 5 queda de manifiesto que el mero hecho de situarse en un escenario real de diversidad (líneas 3-4) ha permitido a IRE conectar los conocimientos declarativos adquiridos en la universidad sobre diversidad lingüística (línea 3) con una realidad ajena a la propia (línea 2) y lograr asimilarlos (líneas 4-5). Ello ha hecho posible que desde un inicio se desplegara su habilidad de comparar rasgos lingüísticos y culturales de las lenguas y culturas presentes en el aula y la destreza de percibir grados de distancia (líneas 6-7) y proximidad (líneas 7-8) entre ellas. Ello, a su vez, le ha permitido poner en juego sus valores para tomar conciencia (*awareness*) de sus prejuicios y creencias (líneas 8-9) y plantearse la necesidad de abordarlos (línea 10). Sin lugar a dudas, este fragmento demuestra cómo la conjunción de los conocimientos declarativos, de las habilidades y de las actitudes contribuyen a la formación de docentes lingüísticamente sensibles cuando estos tres tipos de saberes se construyen en la práctica, a través de la realización de actividades formativas ‘situadas’ y conducentes a la consecución de un objetivo que va más allá del propio aprendizaje, en este caso, el de ofrecer un servicio a una institución a partir de la creación de materiales didácticos y la ejemplificación, durante su implementación, de cómo se puede didactizar el plurilingüismo en las aulas.

El saber aprender (la capacidad de aprender)

En los apartados anteriores hemos podido observar cómo los conocimientos que adquiere IRE se construyen a través de la práctica y a través de la actividad colaborativa entre quien aprende y quien enseña, roles que, en nuestros datos, se alternan y complementan (véanse los fragmentos 1 y 3). En el caso de las propuestas ApS esta alternancia de roles experta/ no experta es clave para la formación de quien realiza el TFG como de los miembros de la entidad que han solicitado el servicio. En el fragmento 6, que forma parte de las conclusiones del TFG de IRE, ella reflexiona sobre la bidireccionalidad de los aprendizajes.

Fragmento 6.

01	<p>‘El treball col·laboratiu realitzat amb la dinamitzadora del grup m'ha aportat no només coneixement respecte continguts culturals sinó també una mirada plenament comprensiva i empàtica del procés que estan vivint les dones, un exemple de caràcter potent i empoderador per les estudiants i fins i tot podria dir que una bonica amistat que espero que tingui continuïtat.</p> <p>Aquesta predisposició per part de la dinamitzadora, la coordinadora del programa i les participants, ha estat clarament el punt fort al llarg de tot el procés. [...] En tot moment, les propostes de materials han estat benvingudes i, tot i que el canvi de dinàmica dins l'aula no és fàcil, els recursos, la disposició de l'espai de la classe i les tasques plantejades en el treball, ja han fet una primera contribució a l'augment de situacions comunicatives que permeten fer ús de la llengua'. Calderer, I. (2022, p. 21)</p>
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
01	<p>El trabajo colaborativo realizado con la dinamizadora del grupo me ha aportado no sólo conocimiento respecto a contenidos culturales sino también una mirada plenamente comprensiva y empática del proceso que están viviendo las mujeres, un ejemplo de carácter potente y empoderador para las estudiantes e incluso podría decir que una bonita amistad que espero que tenga continuidad.</p> <p>Esta predisposición por parte de la dinamizadora, coordinadora del programa y las participantes, ha sido claramente el punto fuerte a lo largo de todo el proceso. [...] En todo momento, las propuestas de materiales han sido bienvenidas y, aunque el cambio de dinámica en el aula no es fácil, los recursos, la disposición del espacio de la clase y las tareas planteadas en el trabajo, ya han sido una primera contribución al aumento de situaciones comunicativas que permiten hacer uso de la lengua.</p>
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	

En el primer párrafo del fragmento 6, IRE describe los aprendizajes realizados como docente en formación, los cuales se relacionan con la adquisición de conocimientos declarativos (‘contenidos culturales’, línea 2) y actitudinales (‘mirada comprensiva y empática’, línea 2,)

gracias a trabajar colaborativamente con la dinamizadora del grupo (línea 1). En este primer párrafo IRE también otorga valor positivo a la actuación de la dinamizadora como ejemplo que puede empoderar a las mujeres del grupo (líneas 3). En el segundo párrafo, podemos observar que IRE también atribuye el resultado del proceso de cambio ('una primera contribución [...] de la lengua', líneas 8-9) a su relación colaborativa con la dinamizadora. Según IRE esta práctica colaborativa ha propiciado que la dinamizadora mostrara una buena predisposición (línea 5) ante las propuestas didácticas de IRE (líneas 6-7). No obstante, también es debida a la predisposición de IRE para aprender que ha quedado patente en los fragmentos analizados anteriormente.

El concepto de práctica colaborativa se basa en la premisa según la cual el éxito en la enseñanza se sustenta en las experiencias y pericias de todas personas involucradas en cada entorno de aprendizaje (Brownell et al., 2016). En nuestros datos, IRE ha aportado conocimientos sobre didáctica del plurilingüismo y AIS conocimientos sobre el bagaje lingüístico y las destrezas de las estudiantes, pero también ha sido un modelo docente para IRE porque su experiencia lingüística y cultural la sitúa, a sus ojos, en una posición privilegiada pues es una persona que ha experimentado la diversidad de primera mano. Para IRE, y para nosotras, ese es un hecho fundamental.

Discusión y conclusiones

En este artículo, para analizar una experiencia de TFG en formato ApS de una docente en formación y relacionarlo con la formación de docentes lingüísticamente inclusivas, nos habíamos propuesto dos preguntas principales: (1) ¿Cuáles son los saberes que la docente en formación moviliza y adquiere en el desarrollo del TFG en formato ApS en un contexto altamente diverso? (2) ¿Qué implicaciones puede tener para la formación de docentes lingüísticamente inclusivas la realización de un TFG en formato ApS?

Respecto a la primera pregunta, los datos muestran que la joven parte de los diversos saberes adquiridos durante su formación como futura maestra. En este sentido, la experiencia del TFG en ApS le permite desplegar su saber hacer (destrezas y habilidades) respecto a los conocimientos didácticos esenciales sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas y su saber ser respecto a las actitudes y valores que son clave para ser una docente lingüísticamente inclusiva. Ahora bien, el hecho de desarrollar este trabajo en un contexto diverso lingüística y culturalmente ha contribuido no solamente a desplegar algunos saberes previos sino también a adquirir saberes nuevos esenciales para su futura tarea docente. Así, la joven ha adquirido conocimientos declarativos respecto la lengua y la cultura de las estudiantes; destrezas y habilidades para crear e implementar tareas que tengan en cuenta el bagaje del alumnado; ha cuestionado sus propios valores, actitudes y prejuicios respecto a la diversidad lingüística y cultural, y ha experimentado y entendido la colaboración entre docentes diversas como una oportunidad de aprendizaje bidireccional. Nuestro análisis muestra de forma clara que es necesario que tanto los conocimientos declarativos, como las habilidades, las actitudes y la colaboración se construyan en la práctica en actividades formativas 'situadas'.

Respondiendo a la segunda de las preguntas, es relevante destacar que esta experiencia ha implicado, sin duda, un reto para la docente en formación. Los datos muestran que, aunque había recibido formación teórico-práctica en este aspecto, desplegar y construir saberes diversos *in situ* le ha obligado a entender cuáles eran sus limitaciones, pero, a su vez, a buscar de forma colaborativa soluciones para poder llevar a cabo con éxito su trabajo. En este sentido, adentrarse en un contexto nuevo y plantearse la enseñanza y el aprendizaje lingüístico para personas que eran, en principio, alejadas a su propia realidad y experiencia,

ha contribuido a dar un salto de calidad a su formación como docente lingüísticamente inclusiva. Ciertamente, los resultados nos permiten argumentar que la propuesta de realización de un TFG con perspectiva ApS ha resultado positiva para la formación de la docente y aportan elementos para diseñar propuestas de formación de profesorado.

Aunque la formación de docentes capaces de gestionar aulas lingüística y culturalmente diversas tiene un largo y valioso recorrido, esta formación se vería reforzada por propuestas que impliquen el despliegue de los conocimientos teórico-prácticos adquiridos durante la formación en un contexto real, práctico y significativo, que implique, a su vez, la adquisición de saberes para ser docentes lingüísticamente inclusivos. En este sentido, parece que la propuesta del TFG en formato ApS en un contexto diverso puede contribuir a la formación de docentes lingüísticamente inclusivos y, por tanto, se hace necesario buscar nuevos contextos donde replicar la experiencia o llevar a cabo propuestas parecidas.

Financiación

Ayuda I+D+i PID2020-115446RJ-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

Referencias

- Alisaari J., Heikkola, L.M., Commins, N., y Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities: Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Bavonese, J.L., Connor, C., Wheat, V., Beard, L., y Owens, L. A. (2017). Collaboration opportunities within university teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy*, 4(2), 72-79.
https://jespnet.com/journals/Vol_4_No_2_June_2017/11.pdf
- Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart-Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K., y Sierens, S. (2022). *Linguistically sensitive teacher education: Toolkit for reflection tasks and action research*. Helsinki: Grano Oy.
<https://www.doria.fi/handle/10024/183724>
- Birello, M., Llompart-Esbert, J., y Moore, E. (2021). Being plurilingual versus becoming a linguistically sensitive teacher: Tensions in the discourse of initial teacher education students. *International Journal of Multilingualism*, 18(4), 586-600. doi: 10.1080/14790718.2021.1900195
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., y Vanhover, S. (2016). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Council for exceptional children*, 72(2), 169-185. doi: 10.1177/001440290607200203
- Cambra, M., y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19(2), 149-163. doi: 10.1174/113564007780961651
- Calderer, I. (2022). *Música, dansa i emoció*. (Trabajo de Fin de Grado). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Candelier, M. (Dir.) (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Bilan d'une innovation européenne*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Candelier, M. (Dir.) (2003b). *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Estrasburgo: Editions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F. J., Noguerol, A., y Schröder-Sura, A. (2013). *Un Marco de Referencia para los*

- Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas/MAREP: Competencias y recursos*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., y van de Ven, P. H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
<https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-this-text-has-be/16805a219f>
- Cho, D. Y., y Imel, S. (2003). *The future of work: Some prospects and perspectives. A compilation*. Columbus, OH: ERIC Clearing House on Adult Career and Vocational Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482360.pdf>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación: Volumen 1. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Consejo de Europa. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Bruselas: Consejo de Europa.
https://ecspm.org/wp-content/uploads/2018/12/EC-Comprehensive-Approach-to-LL_2018.pdf
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Draznik, T., Llompart-Esbert, J., y Bergroth, M. (2022). Student teachers' expressions of 'fear' in handling linguistically diverse classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16. doi: 10.1080/01434632.2022.2086258.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'Alternance des Langues en Cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.
<http://trema.revues.org/302>.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: De la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48. <http://trema.revues.org/448>.
- González, P., Llobet, L., Masats, D., Nussbaum, L., y Unamuno, V. (2008). Tres en uno: Inclusión de alumnado diverso, integración de contenidos y formación de profesorado. En J. Lino Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.107-133). Madrid: La Muralla.
- Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (1998). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars*. Bellaterra: ICE de la UAB.
- Llompart-Esbert, J., y Moore, E. (2020). La reflexió per a la didàctica lingüísticament inclusiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 85, 71-80.
- Llompart-Esbert, J., Masats, D., Moore, E., y Nussbaum, L. (2020). Mézclalo un poquito. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 98-112.
doi: 10.1080/13670050.2019.1598934
- Lucas, T., y Villegas, A.M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52(2), 98-109.
doi: 10.1080/00405841.2013.770327

- Masats, D. (2001). Language awareness: An international project. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (pp. 79-97). Zarautz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Masats, D. (2004). El despertar a la diversidad lingüística. *Aula de Innovación Educativa*, 129, 29-32.
- Masats, D., y Noguerol, A. (2016). Proyectos lingüísticos de centro y currículo. En D. Masats y L. Nussbaum (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp.59-84). Madrid: Síntesis.
- Masats, D., Noguerol, A., Prat, A., y Vilà, N. (2002). Recursos para el desarrollo de la conciencia lingüística. En J. M. Cots y L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza de lenguas* (pp. 137-151). Lleida: Milenio.
- Noguerol, A. (1997). La lengua en las distintas áreas curriculares. En Fco. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (Eds.), *Didáctica de la lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del Siglo XXI* (pp. 349-356). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Noguerol, A. (2003). L'appropriation de l'approche par les enseignants. La pratique en classe (vision externe): Ce que les observations en révèlent. En M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (pp. 159-170). Estrasburgo : Editions du Conseil de l'Europe.
- Noguerol, A. (Coord.). (2005). Ensenyar i aprendre llengua en una societat multilingüe i multicultural. *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Noguerol, A. (2017). Vers un currículum per una educació plurilingüe i intercultural. *Langue(s) & Parole: Revista de filologia francesa y románica*, 3, 67-88. <https://raco.cat/index.php/Langue/article/view/367224>.
- Nussbaum, L. (2013). Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingüe. En V. Bigot, A. Bretegnier y M. Vasseur (Eds.), *En vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 85–93). París: Albin Michel.
- Nussbaum, L. (2014). Una didàctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (3), 1–13. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/306298>
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development Publishing
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(1), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 45-67. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:240fb305-454b-4f53-93e3-9bf0932ef5e5/re201103-pdf.pdf>
- Sáenz de Jubera Ocón, M., Ponce de León Elizondo, A., y Sanz Arazuri, E. (2016). El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 63-76. https://www.redalyc.org/journal/274/27447325005/html/#redalyc_27447325005_ref39