

Vol. 25, 2023/e20

Transformación de prácticas plurilingües: contradicciones entre pensamiento y acción. Estudio de caso¹

Transformation of Multilingual Practices: Contradictions Between Thought and Action. A Case Study

Transformação das práticas Plurilíngües: as contradições entre pensamento e ação. Estudo de caso

Eva Tresserras (*) <https://orcid.org/0000-0002-5912-1945>
Juli Palou Sangrà (*) <https://orcid.org/0000-0002-4735-3749>

(*) Universidad de Barcelona, España
(Recibido: 16 de noviembre de 2020; Aceptado para su publicación: 11 de marzo de 2021)

Cómo citar: Tresserras, E. y Palou, J. (2023). Transformación de prácticas plurilingües: contradicciones entre pensamiento y acción. Estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e20, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e20.4705>

Resumen

Este artículo presenta una intervención formativa de base sociocultural que busca la transformación de la práctica educativa en contextos multilingües e interculturales. Se fundamenta en los ámbitos de formación del profesorado y en las formas de reconceptualizar la actividad. El proceso de formación se llevó a cabo con diez docentes de distintos niveles educativos. Los datos se obtuvieron a partir de procesos de mediación dialógica y conceptual, y se utilizaron relatos de vida lingüística, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, autoconfrontación y literatura especializada. El análisis demuestra que cuando los docentes toman conciencia de sus propias representaciones y actuaciones, y las contrastan, emergen tensiones y contradicciones entre lo que piensan y lo que hacen. Su originalidad se fundamenta en un cambio en el saber, en el saber hacer y en el saber estar en un contexto social complejo que concluye en la necesidad de avanzar hacia prácticas transformadoras.

Palabras clave: formación de docentes, multilingüismo, práctica pedagógica, mediación, sistema de creencias

Abstract

This article presents a formative intervention, grounded in sociocultural theory, that seeks to transform educational practice in multilingual and intercultural contexts by focusing on teacher training and ways of reconceptualizing teaching practice. The training process was carried out with ten teachers from different levels of education. The data was obtained through dialogic and conceptual mediation processes using language life stories, semi-structured interviews, discussion groups, self-confrontation, and specialized literature. The analysis shows that when teachers become aware of and contrast their own representations and actions, tensions and contradictions emerge between what they think and what they do. The originality

¹ Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (I+D) de España.

of this approach lies in a change in knowledge, know-how, and conduct in a complex social context, pointing to a need to move toward transformative practices.

Keywords: teacher education, multilingualism, pedagogical practice, mediation, belief systems

Resumo

O artigo apresenta uma intervenção formativa de base sociocultural que procura transformar a prática educativa em contextos multilingües e interculturais, com base nas áreas de formação de professores e nas formas de reconceptualização da atividade. Participaram da pesquisa dez docentes de diferentes níveis de ensino, e os dados foram obtidos a partir de processos de mediação dialógica e conceitual: foram utilizadas histórias de vida linguísticas, entrevistas semiestructuradas, autoconfrontação, grupos de discussão e literatura especializada sobre o tema. A análise mostra que quando os docentes tomam consciência das suas próprias representações e ações, e as contrastam, surgem tensões e contradições entre o que pensam e fazem.

Palavras-chave: formação de professores, multilingüismo, prática pedagógica, mediação, sistema de crenças

I. Introducción

La sociedad actual es una sociedad cambiante, heterogénea, híbrida, de lenguas y culturas que se relacionan y entrecruzan. Esta nueva realidad incide en los centros educativos y se puede concebir, siguiendo a Sennett (2014), a partir de un sistema cerrado o abierto. Lo que caracteriza a los sistemas cerrados es que son celosos de su equilibrio y, en el caso que nos ocupa, reclaman al otro, a lo nuevo, y promueven una adaptación a lo ya existente; lo que en otros términos se denomina "proceso de asimilación". Por el contrario, los sistemas abiertos tienden a derribar muros y fronteras para encontrar espacios umbral, donde el contacto favorezca el intercambio y la posibilidad de aprender "con" y "de" lo diferente. Interactuar en el umbral es el gran reto social de este siglo. Está en juego la convivencia y algo que va más allá de la justicia, lo que Margalit (1997) denominó "sociedad decente". Los centros educativos no pueden, ni deben, quedar al margen de este proceso; los centros educativos deben situarse en la primera línea y poner la semilla de un futuro donde no quepa la indiferencia ante la diferencia.

Las directrices europeas que se concretan, entre otros documentos, en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MECR) (Council of Europe, 2001) y los descriptores más recientes (2018), se encuentran en la dirección que hemos indicado; es decir, mostrando, por un lado, que es necesario promover conocimiento lingüístico y cultural en los centros educativos y, por otro lado, fomentando los repertorios lingüísticos personales. Avanzar en esta doble dirección permite hablar de lenguas y culturas en contacto y situar el foco de atención en el plurilingüismo y la interculturalidad.

Desde esta perspectiva plurilingüe e intercultural, Borg (2018), Cabré (2019), Causa y Galligani (2017) y Pérez-Peitx et al. (2019) inciden en la importancia de la formación del profesorado; asimismo, Cabré y Tresserras (2017), Castellotti y Moore (2010) y Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana (2019) detectan en sus estudios una brecha entre las directrices marcadas por las políticas europeas y las representaciones de los docentes. La transformación educativa exige actuaciones orientadas a una formación que tenga como objetivo minimizar esta brecha; por este motivo, es necesario centrarse en la formación inicial y permanente del profesorado con un triple propósito: orientar, fundamentar y sostener prácticas educativas coherentes con una educación plurilingüe e intercultural.

Los procesos de formación del profesorado se enmarcan en las teorías de la acción (Bronckart, 2010); es decir, como procesos que no se ciñen a la relación causa-efecto, sino que buscan la aproximación a los fenómenos humanos con la voluntad de comprenderlos. Nos referimos a fenómenos humanos que son adverbiales permeables y se reorganizan a través del uso del lenguaje. Los marcos mentales de los docentes tienen un aquí y un ahora, y no se comprenden si se dejan al margen los contextos en los cuales actúan; se trata de marcos mentales que pueden ser más o menos estables, pero que nunca son estáticos, y lo que

facilita su movimiento es el uso del lenguaje. Según Vigotsky (1978), transformándose en lenguaje el pensamiento se reorganiza y se modifica; existe una relación biunívoca entre los movimientos del lenguaje y los del pensamiento.

A partir de las coordenadas que configuran el contexto y el lenguaje, son varios los autores que conciben la formación como un proceso de transformación: Korthagen (2017) propone un “enfoque realista”, que consiste en trabajar a partir de situaciones reales, en contextos en los que los docentes interactúen entre ellos; Esteve et al. (2017) apuntan a un proceso de formación centrado en la acción y acompañado por investigadores que confronten a los participantes con una fundamentación científica; Hernández-Hernández y Sancho (2020) se refieren a la necesidad de abrir la puerta a las narrativas de la experiencia y a la importancia de entablar una conversación de múltiples voces; Engeström y Sannino (2012), desde la Teoría de la Actividad, destacan que los procesos de transformación parten siempre de la voz de las personas implicadas; cuando las distintas voces se escuchan y se exploran se genera siempre un espacio que antes no existía, se genera un tercer espacio que, dada su novedad, nunca está exento de tensiones.

A partir de estas premisas, y con la voluntad de rechazar cualquier proceso de formación que derive en un simple aplicacionismo, la figura 1 destaca los ámbitos que deben confluir en los procesos de formación docente.

Figura 1. Ámbitos de formación del profesorado



Aproximarse a los fenómenos humanos con la voluntad de comprenderlos e interpretarlos exige dar la voz a los participantes para que generen un discurso sobre lo que piensan, dicen y hacen (Bruner, 1990). Ahora bien, al hablar de pensamiento se debe precisar que no es posible separar el aspecto intelectual de la consciencia del aspecto afectivo, volitivo. Intelecto y afecto están entrelazados a tal punto que si se conciben de manera aislada se da al proceso del pensamiento “la apariencia de un flujo autónomo de pensamientos que se piensan a sí mismos, apartado de la amplitud de la vida, de las necesidades y los intereses personales, las inclinaciones y los impulsos del que piensa” (Vigotsky, 1978, p. 76).

Desde la perspectiva de una formación para transformar se puede decir que cualquier proceso de cambio educativo tiene su propia dialéctica, ya que parte de una experiencia concreta que conlleva un cúmulo de contradicciones, que son las que podrían conducir a un nuevo estadio de pensamiento y acción. Cuando las contradicciones se hacen explícitas y se contrastan se inicia un proceso de reconceptualización, que es el que permite generar nuevas experiencias a partir de otros propósitos. Es en esta cuestión donde coinciden todas las disciplinas que sitúan el foco de atención en la actividad humana y que se constituyen como disciplinas de intervención, como es el caso de las didácticas escolares.

La realización de este estudio implicó un reto profesional y social, pues buscó desde la comunidad educativa se articula una respuesta a la diversidad cultural y lingüística que ejerza un impacto en los programas de formación permanente del profesorado con el fin de acercar a los docentes a perspectivas más plurales. No cualquier respuesta, sino una que evite la sumersión a nivel lingüístico y que favorezca la formación de vínculos en el ámbito cultural. No se parte desde el problema considerado en términos abstractos, sino desde la preocupación que genera en docentes que actúan en un contexto determinado. Cuando se parte del problema se buscan soluciones; en cambio, cuando el punto de partida es comprender cómo se ha interiorizado el problema, se accede a un proceso que permite interpretar los fundamentos de la acción y a promover una acción más fundamentada. En esta dirección, Pallarès (2018) introduce el concepto de “concientización” para hacer referencia a la capacidad para detectar la dialéctica entre uno mismo y su entorno, y remite a Freire (1990, p. 160): “No hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad entre teoría y práctica y entre reflexión y acción”.

Esta investigación da voz a diez docentes (de diez escuelas) de titularidad pública de la provincia de Barcelona (Cataluña, España) con el objetivo de conocer en profundidad las problemáticas que perciben y cómo las afrontan en su día a día; el proceso sigue cuando los implicamos en una comunidad de diálogo formada por otros docentes e investigadores en un contexto universitario protegido que propicia el intercambio de impresiones y puntos de vista. Tal como señalan Engeström y Sannino (2012) y Sannino (2016), en este proceso emergen contradicciones que tensionan el *statu quo*. Un análisis minucioso del discurso permite identificar dónde se sitúan estas contradicciones, al tiempo detecta qué las motiva. Es evidente que un análisis como el propuesto pone en riesgo la subjetividad, pues escuchar muchas voces abordando un problema complejo siempre genera conflictos. Por ello los formadores, más allá de la mediación cognitiva, también ejercen una mediación relacional.

El cambio en la educación no parte de la aplicación de un modelo ni de las acciones intuitivas que realizan los docentes de manera aislada. Cualquier proceso de cambio requiere una fundamentación consistente, un compromiso personal y colectivo y una actuación coordinada y sostenida en el tiempo. El proceso de transformación que se presenta aquí muestra trazas de estas tres dimensiones aunque, por razones de espacio, se enfoca en la primera de ellas.

II. Método

Con el fin de transformar las representaciones de los docentes para que incidan directamente en nuevas formas de actuación plurilingües e interculturales, este proceso formativo parte de la teoría sociocultural propuesta por Vigotsky (1978) y toma como punto de referencia para el análisis de los datos el discurso en interacción. Con fundamento en los estudios metodológicos de Bruner (1990), Denzin y Giardina (2019), Golombek y Johnson (2017), Kerbrat-Orecchioni (2016) y van Lier (2010). La transcripción de datos orales sigue los criterios de Payrató (1995) y Calsamiglia y Tusón (2007).

La intervención formativa fue diseñada siguiendo los principios de la Teoría de la Actividad (Engeström, 1999). El propósito era promover un ciclo expansivo de aprendizaje que ayudara a los sujetos de esta investigación a orientar su actuación en el aula, en relación con la competencia plurilingüe e intercultural, hacia prácticas más acordes con los criterios del MEQR. Cuando hablamos de ciclos expansivos de aprendizaje (Sannino y Engeström, 2018) nos referimos a la interrelación de sistemas de actividad, es decir, a la interrelación de múltiples perspectivas relacionadas con actuaciones, tensiones y contradicciones; el contraste entre esta diversidad de perspectivas se expresa en un colectivo de pensamiento y permite configurar nuevas formas de comprensión de la realidad. El aprendizaje expansivo en la escuela constituye un proceso de análisis y de reflexión consciente que permite reconceptualizar representaciones y actuaciones o, en otras palabras, avanzar hacia nuevas formas de pensamiento y acción.

Esteve et al. (2018), Korthagen (2016), Lantolf y Esteve (2019) y Richards (2017) destacan que es necesario valorar la experiencia personal en todo proceso de formación. Coinciden en que la revisión de esta experiencia no sea sólo anecdótica, sino que se lleve a cabo a través de un análisis sistemático, ya que siempre ejerce un impacto emocional y relacional en el individuo, y sólo la reflexión consciente permite crear vínculos con el conocimiento teórico que el sujeto ha ido configurando a lo largo de su trayectoria

personal y profesional. Es evidente que la actuación en el aula no se limita sólo a la vida profesional sino a todo aquello que se ha vivido como alumno, y que ha ido configurando las ideas y opiniones sobre la profesión docente.

El primer paso del estudio fue explorar de manera sistemática la experiencia personal, y a continuación se construyó un dispositivo *ad hoc* para favorecer un proceso de aprendizaje expansivo. Participaron diez docentes que fueron seleccionados por consenso entre los miembros del grupo de investigación en la fase preparatoria. El proyecto citado planteaba como objetivo general incidir en la formación permanente del profesorado y promover un enfoque de la didáctica de las lenguas que tuviera en consideración los nuevos contextos plurilingües y pluriculturales. Y a un nivel más específico se buscaba descubrir qué representaciones guiaban la actuación de docentes con experiencia y formación, y qué impacto ofrecía el programa formativo propuesto.

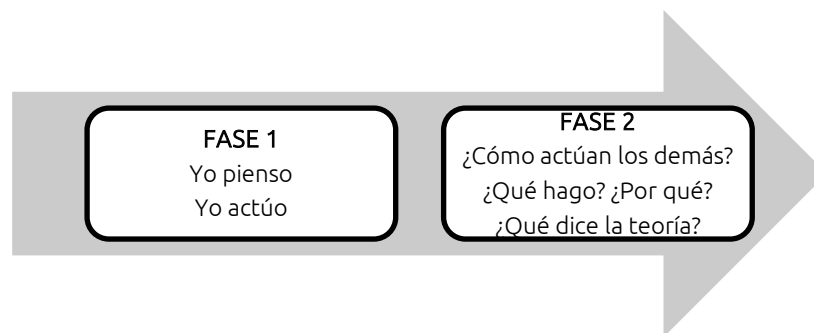
Los docentes que seleccionamos respondían a los siguientes criterios:

- a) más de diez años en activo,
- b) experiencia en aulas plurilingües y pluriculturales,
- c) participación en programas de formación continua sobre la enseñanza de lenguas.

Los datos fueron recolectados a lo largo de un año y se utilizaron cinco instrumentos específicos: relatos de vida lingüística, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, autoconfrontación y literatura especializada. Se diseñaron dos fases de desarrollo (ver tabla 1 y 2); la primera estaba relacionada con la experiencia personal; la segunda con el colectivo de pensamiento. En la primera los docentes verbalizaron de manera individual (relato de vida lingüística) y mediante una conversación con una persona formadora (entrevista semiestructurada) situaciones de inestabilidad experimentadas en el aula. En la segunda, el discurso colectivo (grupos de discusión), la reflexión sobre la propia actividad en clase (autoconfrontación) y la conexión con el conocimiento teórico (literatura especializada) permitieron analizar y tomar conciencia de la propia manera de proceder, como paso previo a la consolidación de nuevas prácticas. La figura 2 muestra el proceso de modelación descrito, que avanza de la reflexión individual a la colectiva.

Figura 2. Proceso de reconceptualización de la práctica

En la primera fase, y de manera previa al inicio de la formación, pedimos a los docentes que escribieran un relato de vida lingüística (Bertaux, 2005); en concreto, un relato centrado en el análisis del propio



repertorio lingüístico y en las situaciones personales de uso y relación con las lenguas. Siguió una entrevista personal con cada uno de los informantes; fue una conversación que les dio la oportunidad de verbalizar sus experiencias personales e institucionales acerca de las situaciones lingüísticas experimentadas en primera persona. Esta primera fase de desarrollo (Tabla 1) aparece relacionada con el saber personal e institucional.

Tabla 1. Fase 1. Verbalización de tensiones y situaciones de inestabilidad

Instrumento 1. Relato de vida lingüística
Escribe tu historia lingüística y tu experiencia en aulas plurilingües. Estamos especialmente interesados en conocer: La reflexión sobre tu repertorio lingüístico. El contacto de lenguas en la escuela y en el aula. Experiencias y reflexiones docentes en relación con la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües e interculturales.
Instrumento 2. Entrevista semiestructurada
<i>Saber personal:</i> Lenguas habladas y modo de aprendizaje. Experiencias relacionadas con las lenguas. <i>Saber institucional:</i> Trayectoria profesional. Implicación emocional con el entorno. Necesidades detectadas a nivel de centro. Planteamientos del centro en relación con el uso y valorización de las lenguas.

El análisis de los relatos de vida y de las entrevistas semiestructuradas permitió el diseño de la segunda fase del dispositivo de formación, porque ésta se construyó a partir del análisis de creencias y tensiones recurrentes que habían verbalizado los participantes. Esta segunda fase de desarrollo consistió en cinco sesiones grupales de dos horas cada una que tenían como finalidad propiciar la extrospección. En la primera sesión de discusión se abordaron contradicciones y tensiones que habían aparecido en la primera fase; en las tres sesiones siguientes se llevó a cabo un proceso de autoconfrontación (Palou y Tresserras, 2015; Tresserras y Cabré, 2019) en el que los docentes se filmaron impartiendo una clase, y comentaron esta filmación con el resto de los participantes. El objetivo de este proceso de autoconfrontación era la toma de conciencia y la reflexión colaborativa en y sobre la acción (Schön, 1987; Schneuwly, 2015). La última sesión se dedicó a debatir en torno a una aportación de carácter académico, una aportación que tenía como objetivo conceptualizar el pensamiento y la acción del profesorado implicado.

Tabla 2. Fase 2. Modelación de nuevos marcos interpretativos

Instrumento 3 y 4. Grupos de discusión y autoconfrontación (mediación social)
Primera sesión: Experiencias lingüísticas personales y profesionales. Retos y tensiones acaecidos en contextos de diversidad lingüística y cultural. Segunda, tercera y cuarta sesión: Autoconfrontación. Proceso de toma de conciencia y reflexión en el cual los principales conceptos se discuten colectivamente. Se lleva a cabo un proceso de análisis crítico sobre la actuación en el aula y el saber institucional. Emergen, se contrastan y se discuten situaciones de inestabilidad, tensiones y contradicciones.
Instrumento 5. Literatura especializada (mediación conceptual)
Quinta sesión: Apropiación de nuevos modelos didácticos. Los conceptos analizados y las contradicciones detectadas se interrelacionan con el saber institucional, que se introduce paulatinamente con la lectura autónoma y la reflexión colectiva de buenas prácticas.

Los datos analizados en este artículo corresponden a una de las participantes, a quién llamaremos Eli. Eli es docente de secundaria y la hemos seleccionado porque ofrece un claro ejemplo de cómo el proceso formativo incide directamente en sus representaciones y en su consiguiente actuación en el aula. A lo largo de la intervención pedagógica Eli va reconfigurando su forma de entender la inmigración y la integración del alumnado, se enfrenta a su propia problemática y toma conciencia de qué y cómo puede cambiar y mejorar.

III. Resultados

El objetivo general de este proyecto de investigación era ejercer un impacto en los programas de formación permanente del profesorado en relación con la competencia plurilingüe e intercultural, con el fin de acercar a los docentes a perspectivas más plurales. El análisis en profundidad de los datos ha permitido caracterizar dos tipos de contradicciones: unas que no evolucionan (contradicciones estáticas) y unas que sí (contradicciones dinámicas). Si bien por cuestiones de espacio, en este artículo nos centramos en el proceso de expansión y transformación, y por este motivo incidimos en las contradicciones dinámicas, las contradicciones estáticas, caracterizadas como conflictos críticos en el marco metodológico de la Teoría de la Actividad (Engeström y Sannino, 2010; Engeström y Sannino, 2012) nos dan información relevante sobre aquellos aspectos en los que cabe incidir en la formación del profesorado.

El análisis del discurso a lo largo de los cinco instrumentos nos ha permitido incidir en las representaciones iniciales de la participante y en las maneras de modificarlas a lo largo del proceso formativo. Por este motivo presentamos, a modo de ejemplo, un fragmento de discurso que proviene de cada uno de los instrumentos utilizados y que dividimos en las dos fases descritas en el apartado anterior: verbalización de tensiones y situaciones de inestabilidad (Fase 1) y modelación de nuevos marcos interpretativos (Fase 2).

Fase 1. Relato de vida lingüística y entrevista semiestructurada

Fragmento 1. Relato de vida lingüística

En cuanto a mi experiencia profesional, me nombraron para todo el curso a un Instituto donde el 60% de los alumnos son inmigrantes, la mayoría de ellos de procedencia africana. Seré sincera al aceptar que en un comienzo no las tenía todas. Si bien es una zona [hace referencia a la región donde vive] con un porcentaje muy elevado de inmigrantes, nunca había tenido un contacto tan directo con ellos. Por lo tanto, pensé que podía llegar a ser complicado. (Eli).

En este fragmento Eli hace explícita su forma de pensar en relación con la inmigración. Entrecruza la experiencia profesional y la personal, porque se sitúa en el instituto donde trabaja, pero explicita representaciones nucleares relacionadas con lo que ella considera inmigrantes. La participante establece una conversación con ella misma (“seré sincera”) y relaciona esta conversación interior con la falta de experiencia (“nunca había tenido un contacto tan directo”). Al tiempo que verbaliza su pensamiento, justifica y reformula (“por lo tanto”) para concluir que el contacto con tantos inmigrantes podía llegar a ser complicado.

Fragmento 2. Entrevista semiestructurada

Formadora: Cuando tú dices muy integrados/² cómo defines la pala... ¿qué, qué significa estar integrado? Porque para ti aquí el tema es si están o no están integrados, ¿no? ¿Qué significa estar integrados?

Eli: Hombre, para mí estar integrado es | entender la cultura del país | hacer como el resto de compañeros || y lo que sea hacer el mismo día a día que el resto de compañeros

Aquí, el núcleo del discurso es la definición que la participante hace del término integración. Es una definición realista que emerge de la experiencia y que es fruto de la interacción con la formadora. Eli se sitúa en el sistema cerrado del que se habló en el marco teórico, porque integrarse es adaptarse a lo que ya existe y es mayoritario: hacer como el resto; hacer lo mismo.

² Interpretación de los signos prosódicos utilizados: Tono ascendente (/); Pausa breve (|); Pausa mediana (||).

Fase 2. Sesiones de discusión, autoconfrontación y literatura especializada

Fragmento 3. Cuarta sesión de discusión

Yo creo que eso, si desde casa hay voluntad de integración/ es cuestión de tiempo | o sea porque yo comparo/ chicos que son segundas generaciones/ o que me han venido aquí con tres, cuatro años y están haciendo cuarto de la ESO y sus amigos son de aquí/ | hablan perfectamente/ pero están totalmente integrados y es que lo ves el día a día a la hora del patio están con los niños de aquí | y en cambio hay niños/ o que hace poco tiempo que están aquí/ o que por parte de casa | hay una cultura árabe tan arraigada que es, que es imposible que estos niños puedan integrarse/ y si no se integran no hablarán bien las lenguas | no hay buenos resultados en nada. (Eli)

El marco mental de este fragmento continúa siendo la integración y el papel que adopta el entorno familiar (“si desde casa hay voluntad”) y su comprensión de la cultura en este proceso. Integrarse es un problema y en este proceso estriba la solución: si no se integran no hablarán bien; no hay buenos resultados en nada. Se establece una relación de causa-efecto y lo conecta con la interacción social (“a la hora del patio están con los niños de aquí”) y con la lengua meta de aprendizaje: hablan perfectamente. Los amigos también son “de aquí” y por todo ello están totalmente integrados. Por el contrario, aquellos niños y adolescentes que no se integran (“y es imposible”) es porque hace poco tiempo que han llegado o porque la cultura familiar (“tan arraigada”) lo impide.

La participante reflexiona sobre la acción y comparte con los demás la situación de inestabilidad que percibe en los centros educativos, y en la integración ve la alternativa al cambio. Se sitúa en la creencia (“yo creo”), pero muestra certeza en la construcción de las ideas (“o sea porque, es que lo ves”) y ejemplifica constantemente para fundamentar el punto de vista.

En el marco teórico se habló de fenómenos que tienen un ahora y un aquí. Este discurso se configura en el tiempo (“hace poco que están aquí”) y en el espacio (“me han venido”), y le sirve para situarse y comprender, a su manera, el contexto lingüístico y cultural en el cual actúa. Situada una vez más en un sistema de pensamiento cerrado, no se puede hablar de contradicción porque la participante vive la problemática desde fuera y es externa a su campo de actuación. Por este motivo describe el fenómeno, y a partir de esa forma de pensar fundamenta su práctica educativa.

Fragmento 4. Autoconfrontación

Pues estuve buscando para introducir un poco el contexto/ vídeos por internet, entrevistas tuyas y tal [hace referencia a la escritora Najat El Hachmi] esta chica es del Rif y habla amazigh, entonces cuando lo introduje me saltaron como ocho o nueve y me dijeron que todos eran del Rif | y por lo tanto todos hablaban amazigh, y entonces, claro, cuando les puse el vídeo, claro, todos conocían el contexto o sea ellos habían vivido allí pero yo flipé, o sea, yo en ningún momento mi idea era clavar el pueblo ni mucho menos que fue además como mucho más productivo entonces la gran mayoría habla amazigh el árabe si lo conocen no lo escriben lo hablan muy poco el amazigh muchos ya les viene justo/ hablarlo sí | ¿eh? | pero escribirlo no (...) sí cambiaron cosas, pero sí que se me abrieron como abrir de golpe ¿sabes? o sea se cortaron las barreras. (Eli)

En este discurso la participante comparte una experiencia que resume lo que supuso hablar de las lenguas propias del alumnado en clase. A sugerencia de una de las personas formadoras, probó otra forma de llevar a cabo la actividad y verbaliza lo que sucedió. La toma de conciencia y la puesta en práctica de otras formas de actuación conllevan resultados distintos, y lo comparte con los demás docentes desde la máxima espontaneidad (“flipé”).

La interacción con el alumnado y la reflexión sobre su puesta en escena le permiten tomar conciencia de unos repertorios lingüísticos que abarcan mucho más que las lenguas de aprendizaje (“por lo tanto todos hablaban amazigh”), y que las lenguas que a veces hablan (amazigh y árabe) no son las que escriben (“si lo conocen no lo escriben”). Por primera vez la participante comparte conocimiento lingüístico y cultural; es

decir, habla de los reportorios lingüísticos del alumnado.

Así pues, una actividad cotidiana le permite conceptualizar aquello que hace. Proviene de una acción poco pensada (“en ningún momento mi idea era clavar el pueblo ni mucho menos”) pero conlleva toma de conciencia y reflexión (“sí cambiaron cosas; se me abrieron como de golpe; se cortaron las barreras”). A pesar de su idea de mantener estable su concepción de la integración, a petición de una persona formadora introdujo una actividad que propició cambios importantes. Lo que ocasionó ese cambio no es la actividad en sí, sino tomar conciencia (desde la experiencia directa) de qué supone hacer las cosas de manera distinta.

Fragmento 5. Lectura de literatura especializada (quinta sesión de discusión).

[pero yo creo] que es evidente que de hecho la autora lo dice aquí, ¿no? [hace referencia al artículo] que tenemos mucho plurilingüismo en clase/ evidentemente no yo no puedo hablar árabe y amazigh y mil lenguas, ¿no?, pero es que yo creo que no es sólo la lengua, es el hecho de que ellos sepan que su identidad es importante y que no debemos abolirla porque lleguen a otra sociedad muy diferente a la suya (...) donde queremos que se integren, queremos que se adapten, queremos queremos (...) yo creo que si trabajamos su cultura, aunque evidentemente yo no puedo hablar amazigh, ¿no sé! ojalá pero no sé ni cómo ponerme pero yo creo que no es sólo la lengua en sí, es todo lo que la rodea ¿verdad? (Eli).

En este discurso, el núcleo central es el conocimiento lingüístico y cultural, y la manera en que la docente se sitúa en él. Es un discurso que emerge del conocimiento (“de hecho la autora lo dice aquí”) y es la primera vez que Eli habla de identidad. Para la participante, la lengua es identidad y esa identidad es importante, y el alumnado lo tiene que saber. “Queremos que se integren” se contrapone a la ampliación que configura del término “no debemos abolirla”; y la lengua meta de aprendizaje, núcleo central de la integración, se suma a la importancia de la cultura y la identidad.

A diferencia de los discursos anteriores, este último muestra el proceso de reconceptualización que la participante lleva a cabo, al pasar de un sistema cerrado (de asimilación a la cultura mayoritaria) a un sistema abierto de comprensión (de intercambio y convivencia). Por primera vez deja a un lado la integración para destacar el uso de las lenguas, la importancia de la cultura y la toma de conciencia de la identidad. No conoce las lenguas del alumnado (“no puedo; no sé, ojalá”), pero esto no le impide situarse en el punto de vista del otro y comprender el fenómeno desde una perspectiva más global. Así pues, la experiencia adquirida en la institución, la participación en los grupos de discusión y la aproximación al saber académico como culminación del proceso formativo han provocado un cambio de perspectiva en la participante. Eli ha tomado conciencia de la posibilidad de cambio cuando ha puesto en escena su actividad diaria y se ha dado cuenta, en primera persona, de lo que ha supuesto acercarse a la realidad de su alumnado, una realidad viva y cambiante, distinta de la suya y no excluyente.

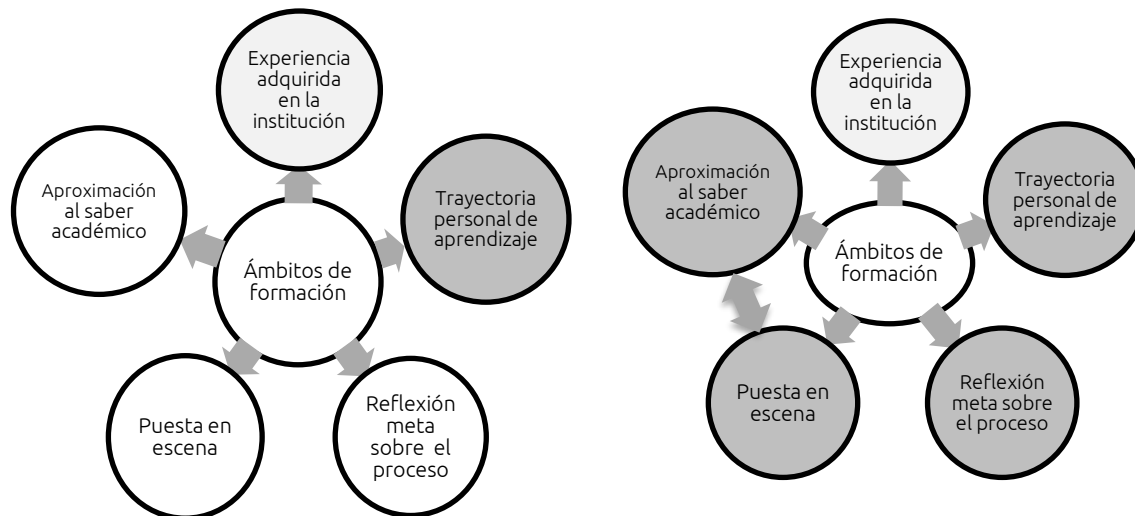
Desde el inicio de la intervención formativa la participante, de manera recurrente, insiste en la necesidad de integración del alumnado, algo que proviene directamente del entorno familiar y que es externo a su campo de actuación docente porque no le implica. En la entrevista esta problemática se manifiesta entre el deseo y la realidad, porque describe cómo las diferencias culturales dificultan que los alumnos se integren. A medida que avanzan las sesiones de discusión continúa en esa línea de pensamiento y relaciona el uso de la lengua de aprendizaje con la integración. La autoconfrontación abre un primer proceso de reflexión sobre la acción porque toma conciencia de una primera posibilidad de cambio, a pesar de mantenerse en su concepción monolítica de la integración. La aproximación al saber académico, al inicio de la última sesión y fruto de un proceso formativo completo de toma de conciencia, de reflexión sistemática y de interacción constante con los demás docentes y formadores, permite dejar atrás una visión educativa monolingüe y avanzar hacia una más plurilingüe e intercultural.

En todo proceso de modelación de nuevas prácticas, discursos como los de la primera fase de desarrollo permiten explorar las representaciones de los docentes y el impacto que dichas representaciones tienen en el aula, porque se hace evidente una contradicción importante entre una forma de pensar anclada en la trayectoria personal de aprendizaje y la inmersión en un contexto educativo que choca con esa forma de pensar. La experiencia guía el proceso de formación de la participante y se sobrepone a la experiencia

adquirida en la institución. Su conceptualización de la inmigración y de la integración le lleva a comprender la realidad que enfrenta desde una visión homoglósica y unidireccional, donde el yo se convierte en el centro del discurso y de la actuación.

Los datos extraídos de la segunda fase de desarrollo permiten resaltar que la trayectoria personal de aprendizaje continúa superponiéndose a la experiencia adquirida en la institución, pero que la aproximación al saber académico cobra importancia cuando se establecen vínculos con la propia práctica. La aproximación al saber académico ha permitido conceptualizar una actuación de aula que al principio de la formación sólo se vivía como una resistencia. Ampliar el marco de referencia y transformar el punto de partida en interacción con la teoría no sólo permite hablar de adaptación en lugar de integración, sino comprender la realidad social desde la perspectiva del otro. Ampliar el marco de referencia también significa alejarse de una visión monolingüe de la enseñanza y desvincularse del uso exclusivo de la lengua curricular de aprendizaje. La Figura 3 muestra qué ámbitos de formación se mantienen intactos en las dos fases (trayectoria personal de aprendizaje como ámbito preponderante y experiencia adquirida en la institución) y cómo los ámbitos que no aparecían en el análisis de la primera fase de desarrollo, toman fuerza en la segunda: reflexión meta sobre el proceso, puesta en escena y aproximación al saber académico, tomando en consideración la interrelación implícita entre los dos últimos.

Figura 3. Modelación de los ámbitos de formación del profesorado



IV. Discusión y conclusiones

Esta investigación profundiza en el debate sobre los retos que afronta la comunidad educativa para transformar la educación desde la realidad de cada contexto escolar. Ante la creciente diversidad lingüística y cultural se exploró qué tensiones y contradicciones pueden hacerse evidentes en los centros y cómo la formación contextualizada permite avanzar hacia un modelo de escuela más inclusivo e intercultural.

En primer lugar, los datos confirman que no siempre lo que piensan y lo que hacen los docentes es coherente con las orientaciones del MEQR (Council of Europe, 2001; 2018). A pesar de que muchas veces los docentes hayan entrado en contacto con los postulados del MEQR a través de cursos de formación, sigue existiendo una brecha importante entre pensamiento y acción. En el marco teórico se habló de la importancia de promover conocimiento lingüístico y cultural en los centros educativos y de la necesidad de incidir en la formación del profesorado en materia de plurilingüismo e interculturalidad. Una vez analizados los datos, los resultados coinciden con lo encontrado por Castellotti y Moore (2010), Cabré y Tresserras (2017) y Pérez-Peitx et al. (2019) en la necesidad de orientar, fundamentar y sostener prácticas educativas que partan de la realidad de cada contexto escolar.

En segundo lugar, la exploración sobre la propia experiencia y el contraste entre las representaciones iniciales y finales del proceso de formación ayudan a tomar conciencia del cambio (metacognición). Como apuntan Engeström y Sannino (2012), es en este proceso de cambio donde emergen contradicciones que tensionan el aquí y ahora. En consonancia, tomar conciencia de ello, y contrastarlo con fundamentación científica, permite iniciar un proceso de reconceptualización de la propia práctica, tal como evidencian Esteve et al. (2017) y Lantolf y Esteve (2019).

En tercer lugar, implicarse como miembro activo de un colectivo de pensamiento favorece la reflexión sobre el saber, el saber hacer y el saber estar; asimismo, la interacción con la teoría como agente de transformación supone enfrentarlos con la vertiente teórica y facilita la comprensión y la interiorización de nuevos conceptos. Es lo que en el marco teórico hemos llamado tercer espacio (Engeström y Sannino, 2012), un espacio que según las preceptivas de la Teoría de la Actividad no está exento de tensiones.

En cuarto lugar, la autoconfrontación y, en especial, la necesidad de analizar (de manera conjunta y en un ambiente protegido) la propia actuación es un estímulo para dar un nuevo sentido a lo que acontece en el espacio educativo. Por este motivo hablamos de una formación para la transformación, porque se parte de la experiencia concreta de cada participante y se avanza hacia un nuevo estadio de pensamiento y de acción fundamentada.

Y en quinto y último lugar, la concepción del alumnado como el otro con identidad propia –con conocimientos de lenguas diversos y actitudes culturales y religiosas específicas–, permite salir del estereotipo, de la voluntad asimilacionista y orientarse a lo que hemos definido como sistema abierto (Sennett, 2014), configurado por muchos umbrales en los que la interacción es lo que promueve la intercomprensión.

La participante en la que hemos focalizado este estudio ha regulado su propio proceso de aprendizaje por medio de ayudas ofrecidas a lo largo de las diferentes fases. Así pues, si se quiere que las formaciones propicien cambios realistas y fundamentados, cabe partir de la realidad del centro escolar e invitar a la comunidad educativa a verbalizar las problemáticas y contradicciones que perciben (de manera individual y colectiva) para poner en tensión sus prácticas educativas cuando se contrastan con las nuevas que conocen y ponen en juego. Cuando somos conscientes de qué representaciones y experiencias guían nuestra conducta, y de qué resistencias obstaculizan aquello que nos gustaría hacer, es el momento de detectar contradicciones, y a partir de ahí avanzar en la reinterpretación de los esquemas de conocimiento iniciales.

En *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, Engels (1969) anotó: “Todo lo que mueve a los hombres tiene que pasar necesariamente por sus cabezas; pero la forma que adopte dentro de ellas depende en mucho de las circunstancias” (p. 65). Nuestro estudio propone crear sinergia entre lo que pasa por la cabeza y su relación con el contexto; no nos centramos en el problema ni en el desinterés, sino en la toma de conciencia, en el análisis y en la reflexión de la propia realidad. Queda demostrado que si queremos incidir en una dinámica transformadora debemos partir de lo que pasa por la cabeza de cada participante y del contexto institucional y social en el cual se encuentra. Sólo escuchando las voces y creando colectivos de pensamiento podemos guiar hacia una toma de conciencia de posibles contradicciones y maneras de superarlas, que lleve a crear estrategias para rediseñar el sistema educativo y, si cabe, también un sistema social. Este puede ser el primer paso de la transformación que queremos.

Referencias

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra.

Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. En P. Garrett y J. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75-91). Routledge.

Bronckart, J. P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action* [Una introducción a las teorías de la acción]. Université de Genève.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cabré, M. (2019). The development of the plurilingual education through multimodal narrative reflection in teacher education: A case study of a pre-service teacher's beliefs about language education. *The Canadian Modern Language Review*, 75(1), 40-64. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0080>
- Cabré, M. y Tresserras, E. (2017). La resistencia como oportunidad de cambio. Investigar para innovar. *Cuadernos de Pedagogía*, (481), 65-68.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Castellotti, V. y Moore, D. (2010). *Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration*. Council of Europe.
- Causa, M. y Galligani, S. (2017). Différenciation des discours produits en didactique des langues: savoirs en transformation dans les échanges entre formateur et formés [Diferenciación de discursos producidos en la enseñanza de lenguas: conocimientos en transformación en los intercambios entre formador y aprendices]. En D. Elmiger, I. Racine y F. Zay (Eds.), *Bulletin VALS-ASLA* (pp. 215-225). Association Suisse de Linguistique Appliquée.
- Council of Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* [Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación]. Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Council of Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* [Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario con nuevos descriptores]. Strasbourg. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Denzin, N. y Giardina, M. (Ed.). (2019). *Qualitative inquiry at a crossroads*. Routledge.
- Engels, F. (1969). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Ricardo Aguilera.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. En Y. Engeström, R. Miettinen y R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377-404). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.025>
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.002>
- Esteve, O., Fernández, F. y Bes, A. (2018). Pre-service teaching education from a sociocultural perspective: a case-study on teaching learning through conceptual mediator. *Language and Sociocultural Theory*, 5(2) 83-107. <https://doi.org/10.1558/lst.37792>
- Esteve, O., Fernández, F., Martín Peris, E. y Atienza, E. (2017). The integrated plurilingual approach: a didactic model providing guidance to spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*, 4(1), 1-24. <https://doi.org/10.1558/lst.v3i2.32868>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós Ibérica.

Golombek, P. R. y Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15-28. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>

Hernández-Hernández, F. y Sancho, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mqnmr.v1i3.9609>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). De la linguistique de l'énonciation à l'analyse du discours en interaction: l'exemple des axiologiques [De la lingüística de la enunciación al análisis del discurso en interacción: el ejemplo de las axiologías]. En M. Colas-Blaise, L. Perrin, & G. M. Tore (Eds.), *L'énonciation aujourd'hui* (pp. 341-359). Lambert-Lucas.

Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. En J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 311-346). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8

Korthagen, F. A. J. (2017). A foundation for effective teacher education: teacher education pedagogy based on theories of situated learning. En D. J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 528-544). Sage. <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/A-foundation-for-effective-teacher-education.pdf>

Lantolf, J. P. y Esteve, O. (2019). Concept-based instruction for concept-based instruction. A model for language teacher education. En M. Sato and S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy* (pp. 27-51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351190558-2>

Margalit, A. (1997). *La sociedad decente*. Paidós.

Pallarès, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>

Palou, J. y Tresserras, E. (2015). Teacher identity construction and plurilingual competence: a longitudinal study about language teaching in multilingual contexts. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 2(1), 92-109. <https://doi.org/10.4995/muse.2015.2225>

Payrató, LL. (1995). Transcripción del discurso coloquial. En L. Cortés (Ed.), *El español coloquial. Actas del I simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 45-70). Universidad de Almería.

Pérez-Peitx, M. y Sánchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Lenguaje y Textos*, 49, 7-18. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11460>

Pérez-Peitx, M., Civera, I. y Palou, J. (2019). Awareness of plurilingual competence in teacher education. En P. Kalaja y S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising multilingual lives: more than words* (pp. 232-253), Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922616-017>

Richards, J. (2017). *50 tips for teacher development*. Cambridge University Press.

Sannino, A. (2016). Double stimulation in the waiting experiment with collectives: testing a vygotskian model of the emergence of volitional action. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 50, 142-173. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9324-4>

Sannino, A. y Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43-56. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140304>

Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles [¿En qué piensa el practicante reflexivo? Objetos y herramientas didácticos como puntos ciegos]. *Le Français Aujourd'hui*, (188), 29-38. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:72676>

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Sennett, R. (2014). *L'espai públic. Un sistema obert, un procés inacabat* [El espacio público. Un sistema abierto, un proceso inacabado]. Arcadia.

Tresserras, E. y Cabré, M. (2019). Contexts that favor the evolution of teachers' beliefs about plurilingual and intercultural education. *Lenguaje y Textos*, 49, 19-28. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11456>

Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.