

Estela Bartol y Lucia Chamanadjian (eds.)

*Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de  
Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*



# TINKUY

## BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

NÚMERO ESPECIAL

**Nº 19 – 2012**

**Director**

Juan C. Godenzzi

© 2012, Section d'Études hispaniques

Montréal, Université de Montréal

**ISSN-e 1913-0481**

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CONTEXTOS MULTILINGÜES:  
REFLEXIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL TRILINGÜES  
EN CANADÁ Y MÉXICO**

Vanessa Reyes

Universidad de Ottawa/UNAM-Canadá

**RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo investigar las reflexiones personales de profesores trilingües nativo-hablantes del español que trabajan con grupos de estudiantes para los que el español representa en muchas ocasiones una tercera lengua. Se revelan sus experiencias de aprendizaje de múltiples lenguas y el impacto que estas han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español en contextos multilingües complejos. Los resultados nos informan también sobre la manera cómo los conocimientos lingüísticos de los estudiantes pueden ser empleados como recursos docentes que fomentan la reflexión metalingüística, la tolerancia hacia nuevos aprendizajes y un acercamiento positivo hacia la influencia translingüística.

**ABSTRACT**

The purpose of this article is to investigate the personal reflections of trilingual teachers, native-speakers of Spanish, who work with groups of students for whom Spanish represents a third language. The study reveals teachers' reflections on their learning of several languages and the impact that these learning experiences have had on their understanding of Spanish teaching in complex multilingual contexts. At the same time, the findings inform us on the ways that students' language knowledge may be used as teaching resources that promote metalinguistic reflection, tolerance for new language learning episodes and a positive view on crosslinguistic influence.

**1. Introducción**

Más allá de cualquier programa de formación docente, es imposible minimizar la influencia tan importante que las experiencias de aprendizaje de los profesores de lenguas obtienen mediante sus propias prácticas profesionales (Borg, 2005; Golombek, 1998). Estas experiencias contribuyen a su visión de lo que implica ser un buen estudiante de lenguas, un buen profesor de español y lo que constituye una metodología eficaz en el salón de clase. Por otra parte, el contexto de enseñanza puede en sí mismo convertirse en una variable que contribuye al dinamismo de la profesión. En algunos casos puede llegar a exigir una readaptación o alteración de las propias creencias del profesor o hasta un viraje hacia nuevas formas de proceder (Feryok, 2010).

En esta ponencia se presentan los resultados preliminares de un proyecto doctoral cuyo propósito es investigar los puntos de encuentro entre las experiencias de aprendizaje y los conocimientos previos de los profesores de lenguas, sus prácticas docentes en el salón de clase y por otra parte, las exigencias de los contextos de enseñanza multilingües. En esta ocasión, me enfocaré en la manera cómo dos profesoras de español trilingües perciben las particularidades del contexto multilingüe en el salón de clase y cómo, según ellas, sus propias experiencias personales trilingües han contribuido a su visión del aprendizaje del español como lengua adicional. Este estudio fue realizado en dos centros de enseñanza del español para adultos como lengua adicional,

uno en Canadá y el otro en México. Ambos contextos fueron considerados multilingües debido al número de lenguas representadas en el salón de clase.

## **2. Las particularidades de los contextos de enseñanza multilingües**

Por contextos de enseñanza multilingües se hace referencia a situaciones de contacto lingüístico complejas, producto de la presencia de múltiples lenguas representadas en el salón de clase. El multilingüismo, o el conocimiento de más de dos lenguas a nivel grupal, puede ser en algunos casos el resultado de trabajar con un grupo de estudiantes con diversos antecedentes lingüísticos o que ya son bilingües o trilingües (Council of Europe, 2001). En otras ocasiones, la fuente del multilingüismo en el salón de clase son los mismos profesores; cuando ellos son bilingües o trilingües, como es el caso de este estudio. Como consecuencia de esta situación de aprendizaje, la lengua meta puede representar la L1 para el profesor pero la L2, la L3 o hasta la L4 para el estudiante. Esa combinación de estatus de la lengua meta hace posible que este grupo sea considerado muy experimentado en el aprendizaje de lenguas adicionales, contrariamente a un grupo donde tanto el profesor como los estudiantes son monolingües hasta antes de enfrentarse al aprendizaje de la lengua adicional.

Un punto muy importante que se debe destacar es que para la mayoría de los centros educativos que viven cierto grado de multilingüismo en el salón de clase, ayudar a los estudiantes a alcanzar el plurilingüismo, o el conocimiento de más de dos lenguas a nivel individual (Council of Europe, 2001), no constituye necesariamente una misión institucional. Podría decirse que en tales casos, el multilingüismo ocurre de manera accidental y por lo tanto, con frecuencia se trata de un fenómeno ignorado que pasa desapercibido. Como consecuencia, la posición que ocupa la lengua adicional en el bagaje lingüístico del estudiante tiene poca o ninguna incidencia en el programa de estudios o en las directrices institucionales oficiales, comenzando por el hecho de que los mismos profesores podrían no comprender el proceso de aprendizaje de una tercera lengua (L3). Por otra parte, como bien lo explica De Angelis (2011), no se puede esperar que los profesores de lenguas sepan enfrentarse a contextos de enseñanza para los que no han sido formados. Por esta razón, investigar el papel de los docentes que se enfrentan a contextos de enseñanza multilingües es particularmente pertinente para comprender la dinámica que se desarrolla en el salón de clase donde cohabitan tantas lenguas.

## **3. El aprendizaje de una lengua adicional en contextos multilingües**

Los estudios que tratan sobre la adquisición de terceras lenguas indican que el bilingüismo, o el hecho de poseer dos lenguas, puede servir de trampolín o de factor facilitador al momento de adquirir una lengua adicional (Cenoz, 2003). Esta facilitación en el aprendizaje de la L3 se explicaría por el dominio y la familiaridad que acumula el bilingüe con respecto al proceso de aprendizaje de una lengua adicional. Como resultado de esa experiencia, el bilingüe desarrollaría un repertorio abundante y variado de estrategias de aprendizaje y cognitivas que se refina de manera personalizada a medida que progresa en su aprendizaje de lenguas y aprende a manipularlas con un mayor grado de confianza (De Angelis, 2007; Kemp, 2007). Estas estrategias contribuyen en gran manera a acelerar la adquisición y la transferencia de conocimientos entre las lenguas conocidas por el estudiante. De ahí la idea comúnmente aceptada que aprender una L3 es más fácil que aprender la segunda (L2) y que los

bilingües aprenden las lenguas subsecuentes con mayor facilidad en comparación a los monolingües.

Por otra parte, autores tales como Cummins (2000) han insistido en la importancia de la interdependencia de las lenguas conocidas por el individuo y en su capacidad para influirse mutuamente (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001). Las lenguas constituirían una base lingüística común capaz de compartir y transferir conocimientos, conceptos, elementos y otras habilidades, permitiendo de esa manera una interacción directa entre las lenguas, a diferencia de un aislamiento de las estructuras lingüísticas (Kecskes y Papp, 2003). Como resultado se agilizan las nuevas adquisiciones basándose en lo que ya es conocido para el aprendiz y permitiéndole establecer hipótesis sobre similitudes y diferencias entre las lenguas con mayor facilidad (De Angelis, 2007). Esta base común compartida explicaría el por qué, en el caso de los adultos por ejemplo, existe una fuerte tendencia a comparar lo que se conoce en términos de léxico, estructuras gramaticales y patrones en general entre lenguas conocidas para entonces entender mejor las exigencias de la lengua adicional.

Es importante enfatizar que estos beneficios del bilingüismo y la posición ventajosa del trilingüe en comparación a un monolingüe constituyen una condición que pueden aprovechar tanto los estudiantes de lenguas adicionales como los profesores que han tenido este tipo de exposición a múltiples lenguas. A título de ejemplo, Ellis (2004) comenta que durante un ejercicio de corrección y justificación de errores, los profesores de inglés bilingües/plurilingües tendían a reflexionar y comparar las estructuras usando todas las lenguas conocidas, sin limitarse a la lengua primera (L1) como era el caso de los profesores de inglés monolingües. Por otra parte, estos docentes bilingües/plurilingües percibían las lenguas primeras de sus alumnos como recursos que facilitaban la adquisición del inglés como lengua adicional, a diferencia de representar una fuente de interferencia negativa únicamente. En otras palabras, las experiencias lingüísticas de estos profesores habían contribuido a su visión positiva sobre la relación entre las lenguas del hablante plurilingüe y por ende, a su concepción del proceso de adquisición de las terceras lenguas. Esta manera de abordar el repertorio lingüístico de los alumnos en el salón de clase está relacionado en parte a una habilidad que tiende a desarrollarse de manera excepcional en los plurilingües: la conciencia metalingüística.

#### **4. El papel de la conciencia metalingüística de los profesores plurilingües en su enseñanza de lenguas adicionales**

La conciencia metalingüística es la habilidad de enfocar la atención sobre las estructuras lingüísticas y de manipularlas de manera explícita y consciente (Moore, 2006). Esta habilidad se manifiesta cuando la persona es capaz de distinguir los significados y las funciones de las estructuras gramaticales, comprender el uso de estructuras gramaticales, identificar ambigüedades y errores, sugerir y justificar correcciones, y comparar y contrastar estructuras gramaticales entre varias lenguas (De Angelis, 2007). Esta habilidad se manifiesta en la L1 como en las subsiguientes pero alcanza un grado mayor de desarrollo en contextos de aprendizaje formales en los que se otorga un lugar al aprendizaje de estructuras lingüísticas explícitas (Jessner, 2006). Por otra parte, se ha observado que la conciencia metalingüística se desarrolla de manera especial en los plurilingües debido al hecho de haber estado expuestos a diferentes lenguas y de haber tenido que analizarlas con detenimiento durante el aprendizaje (Herdina y Jessner, 2002). La conciencia metalingüística juega un papel tan importante en el aprendizaje de lenguas que ha sido identificada como componente fundamental del Factor-

M(ultilingüism), o el conjunto de efectos positivos por ser plurilingüe que permiten una adquisición más fácil de las lenguas adicionales y que distingue a los plurilingües de los monolingües y de los bilingües (Jessner, 2008).

En el caso de los docentes trilingües, la conciencia metalingüística juega un papel muy importante en su enseñanza porque, como bien lo explica Andrews (2007), la expectativa hacia los profesores de lenguas es que conozcan las reglas gramaticales, las puedan aplicar pero también las puedan explicar a los estudiantes. En esa labor de explicación explícita de las estructuras gramaticales está directamente relacionada la conciencia metalingüística porque es justamente la que le permite al profesor usar técnicas docentes de gramática explícita y deductiva. Por otra parte, De Angelis (2011) considera que sería inapropiado exigir de parte de los profesores un proceder para el que no han sido entrenados. En este caso, sería inapropiado esperar que los profesores sepan intuitivamente cómo practicar su profesión en contextos multilingües si no han recibido algún tipo de formación específica para ese tipo de contexto de enseñanza. Por otra parte, podríamos preguntarnos de qué manera esa falta de formación podría verse compensada justamente por el plurilingüismo de los profesores y sus experiencias de aprendizaje de múltiples lenguas. En otras palabras, ¿de qué manera la amplia experiencia de aprendizaje de varias lenguas de los profesores trilingües puede influir en su manera de interactuar y enfrentarse a contextos de enseñanza multilingües? Este campo de investigación es sumamente reciente y por lo tanto, comenzamos apenas a descubrir la contribución de los profesores plurilingües en la enseñanza de lenguas adicionales en contextos multilingües. Como consecuencia, este proyecto doctoral busca explorar la visión de los profesores sobre este fenómeno usando un método cualitativo.

## **5. Marco teórico y metodológico**

Para proceder con el análisis de estas preguntas, se adoptó el modelo *Teacher Language Awareness* (Andrews, 2007) que enfatiza el papel de las creencias y los conocimientos previos del docente en su toma de decisiones pedagógicas. Según este modelo, la competencia lingüística del profesor, sus creencias sobre la lengua meta como objeto de estudio y su conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes contribuyen a la conciencia metalingüística del profesor. Esta conciencia se ve reflejada más particularmente en el salón de clase durante los episodios de enseñanza explícita de la gramática cuando las estructuras y las reglas de la lengua meta son analizadas con detenimiento. Puesto que esta conciencia metalingüística se desarrolla a mayor grado en los plurilingües debido a su amplia experiencia analizando y manipulando diferentes lenguas (Herdina y Jessner, 2002), es pertinente investigar de qué manera esta se comporta y justifica sus prácticas en el caso de los docentes trilingües. El modelo de Andrews (2007) subraya el hecho de que la lengua meta en el salón de clase juega diferentes papeles de manera simultánea. La lengua adicional que los estudiantes están aprendiendo, es decir, la lengua materna de los profesores, es el medio de instrucción en el salón de clase y el punto de referencia con el que los profesores miden el progreso de los estudiantes. Esta identidad multifacética de la lengua meta es la que contribuye a la complejidad del contexto multilingüe en el que se condujo este estudio.

De la misma manera, la teoría de *Complex Systems* (Larsen-Freeman y Cameron, 2008) reconoce la naturaleza entrelazada de los fenómenos viéndolos como sistemas que están estrechamente relacionados y que se influyen mutuamente, como si se tratara de un telaraña. Al estudiar un fenómeno complejo como es el caso de un contexto de enseñanza multilingüe, el modelo recomienda un acercamiento ecológico, es decir que

se tomen en cuenta el mayor número de factores y posibles relaciones sean estos externos o internos. Por esta razón, la conciencia metalingüística de los profesores no debería ser analizada como un factor aislado como, por ejemplo, la ayuda de un simple ejercicio metalingüístico que de alguna manera explique las prácticas docentes en el salón de clase. Ese tipo de procedimiento resultaría una perspectiva muy limitada y poco representativa de la compleja realidad vivida en el salón de clase y en la mente de los profesores plurilingües. Al mismo tiempo, el modelo de *Complex Systems* (Larsen-Freeman y Cameron, 2008) tiene la finalidad de entender cómo los sistemas se auto-organizan con el fin de alcanzar la estabilidad a pesar de la complejidad del contexto.

Esta investigación utiliza una metodología de tipo cualitativo-exploratorio. En esta ocasión, comparto dos estudios de caso. Se trata de dos profesoras de español con varios años de experiencia docente que son competentes en por lo menos tres diferentes lenguas. Ambas profesoras trabajan para el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Autónoma de México, que desde 1921 se ocupa en la enseñanza del español como lengua adicional. El Centro está situado en la Ciudad de México pero cuenta además con otras sedes en territorio mexicano, en Estados Unidos y en Canadá. Una de las participantes labora justamente en la sede en Canadá mientras que la otra en México. Si se considera en ambos casos el perfil profesional y lingüístico de las participantes y el hecho de que, tanto en Canadá como en México, algunos de los estudiantes a los que enseñan estos profesores están aprendiendo el español como una L3, es posible establecer que ambos contextos de enseñanza son sin lugar a dudas multilingües.

## **6. Resultados**

Presento en esta ocasión los resultados preliminares de esta investigación doctoral utilizando como base tres temas que surgieron a partir de las entrevistas realizadas a las profesoras durante el año 2011:

- Las experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas de las profesoras.
- El impacto que estas experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español en contextos multilingües complejos.
- El uso de las lenguas de los estudiantes como recurso docente en el salón de clase.

### **6.1 Leonor**

#### **6.1.1 Sus experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas**

Leonor es doctorante en literatura hispánica. Trabaja como profesora de español en Canadá desde hace más de cinco años aunque se introdujo a la profesión en México como profesora de literatura a hispanohablantes de nivel secundaria. Ella se considera trilingüe siendo competente en español, inglés e italiano, y con conocimientos pasivos en francés. Al pedirle que identificara las lenguas que forman parte de su repertorio lingüístico, Leonor decidió mencionar sus lenguas según la frecuencia de uso.

Su aprendizaje del inglés como del italiano comenzó en la escuela preparatoria en México. En el primer caso, Leonor indicó que su primer contacto con el inglés no fue exitoso pero que hubo necesidad de trabajarlo al llegar a Canadá. De hecho su primer



empleador le sugirió que aprendiera el inglés para atender mejor a sus alumnos anglófonos. En cuanto al italiano, “por amor al sonido de la lengua”, Leonor decidió seguir con sus estudios en la universidad. Finalmente, aprender el francés se había convertido en una necesidad reciente al mudarse a una región francófona de Canadá.

### **6.1.2 El impacto que sus experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español en contextos multilingües complejos**

Las experiencias de contacto con varias lenguas han contribuido claramente a la percepción que tiene Leonor en cuanto al proceso de aprendizaje de sus propios estudiantes. Ella declara:

“[El estudiante] no está buscando el referente para el significado de esa palabra fuera de su cabeza. Lo está buscando en su propio archivo. [...] Yo he escuchado muchas veces que los profesores dicen es que no, no hay que fomentarles que recurran a su lengua. Mi teoría o filosofía es diferente. Yo siempre si quieren recurrir a su lengua que lo hagan, ¿no? Y si en su lengua entienden lo que es un adverbio, lo van a entender en esta otra nueva lengua. Entonces yo nunca les evito que hagan referencias a su lengua”.

En las palabras de Leonor es posible notar el énfasis que ella otorga al hecho de recurrir a la L1 de los alumnos para entender las nuevas adquisiciones en español. La L1 aparece en su discurso como una fuente de conocimientos lingüísticos pero también como una referencia terminológica que facilita la comparación de funciones gramaticales entre las dos lenguas, por ejemplo en el caso de los adverbios. De hecho, Leonor admite que ella misma utiliza esas técnicas en sus clases de francés por lo que comprende lo que pasa por la mente de sus estudiantes. Como lo explica más tarde en una tercera entrevista, ¿quién es ella para impedirle a sus estudiantes que hagan conexiones a su L1 en la clase de español. “Y si decirlo a voz alta les ayuda, ¿por qué no?”.

Por otra parte, Leonor reconoció abiertamente en las entrevistas que utiliza las lenguas que conoce para facilitar la comprensión de sus estudiantes en el salón de clases o inclusive, para entender la fuente de los errores de estos. Ella justificó su postura diciendo, “mi habilidad en inglés me ayuda a poder explicarles lo que funciona diferente entre la gramática del español y la del inglés. Puesto que la entiendo porque aprendí la lengua. Entonces en ese sentido me ayuda”. En otras palabras, Leonor entiende que sus conocimientos lingüísticos pueden servir como recursos en el salón de clases sobre todo al establecer comparaciones y contrastes entre la lengua meta y la lengua materna de sus estudiantes, es decir al participar en episodios de reflexión metalingüística.

### **6.1.3 El uso de las lenguas de los estudiantes como recursos docentes**

Como bien lo explica Leonor, debido a la política oficial de la institución y por convicción personal, ella utiliza únicamente el español en sus clases, independientemente del nivel de competencia de los estudiantes. Sobre el uso de las lenguas conocidas por sus estudiantes, ella agrega, “yo no lo traigo a menos que lo considere necesario. Pero si lo considero necesario es porque veo que ellos no entendieron el español y entonces digo hay que hacer un ejemplo más cercano a ellos”.

Además de facilitar la comprensión de los alumnos, Leonor entiende lo inevitable que resulta para los estudiantes recurrir a sus conocimientos en otras lenguas al declarar, “yo pienso que ellos empiezan a buscar solitos esa referencia de que te hablo. Ellos solitos empiezan como, como a buscar en su archivo. Y entonces empezamos a construir”. Por lo tanto, Leonor reconoce que más allá de su papel como docente, los mismos alumnos contribuyen a su propia construcción del español. Ella simplemente se agrega a ese proceso sobre el que ella no tiene control puesto que ocurre de manera individual y a un nivel cognitivo.

Por otra parte, en algunas ocasiones Leonor justifica el uso de las lenguas de sus estudiantes cuando estas le permiten identificar la fuente de sus errores. La identificación de estos errores se alcanza sin embargo, en colaboración con el propio estudiante quien ayuda a identificar la estructura conocida en la L1 y el nuevo concepto en español que está causando dificultades. Leonor explica que por medio de estas reflexiones colaborativas, el estudiante o los estudiantes pueden tomar conciencia de la fuente de su confusión. Es más, Leonor cree que participar en ese tipo de conversaciones metalingüísticas permite a los estudiantes aumentar su tolerancia por las diferencias marcadas entre las dos lenguas. Como ella misma lo dice “les ayuda a abrir su mente a lo diferente e ilógico que puede ser el español para ellos”.

## **6.2 Rocío**

### **6.2.1 Sus experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas**

Rocío es diseñadora gráfica pero labora como profesora de español L2 para el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) en México desde hace más de tres años. Su bagaje lingüístico incluye el español, el francés, el inglés, el italiano y ciertas habilidades de comprensión en portugués. Rocío se auto-identifica como trilingüe y establece el orden de sus lenguas de acuerdo al grado de desarrollo de sus habilidades de expresión oral. Según ese mismo criterio, ella dice medir la competencia lingüística de sus alumnos.

En su caso, ella estudió el francés, el inglés y el italiano en la universidad. Finalmente el francés recibió más de su atención al punto que Rocío decidió convertirse en profesora de francés para adultos hispanohablantes en México. Su experiencia como profesora de su propia L2 la llevó más tarde a formarse oficialmente como profesora de español y desde entonces Rocío se desempeñaba como docente de español a extranjeros en México.

### **6.2.2 El impacto que estas experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español en contextos multilingües complejos**

Rocío reconoció en las entrevistas que sus experiencias de aprendizaje de numerosas lenguas habían contribuido a su manera de percibir las e interactuar con ellas. Ella explica:

“Cuando estudié el italiano [la L3], comencé a desarrollar en mí una conciencia lingüística, inclusive aun sin tener la formación de profesora de lengua empezaba yo una reflexión y una comparación con mi lengua materna. Entonces es diferente. Entre más lenguas vas estudiando, más se te va desarrollando esa conciencia lingüística. Vas buscando donde están las similitudes. Donde están las diferencias. Y por qué”.



Cuando se le preguntó de qué manera se desarrollaba esa conciencia lingüística, ella respondió que hacía parte del proceso de aprendizaje de todos los aprendices y que era estimulada por el profesor. Basándose en sus propias experiencias, Rocío argumentó que la conciencia lingüística alcanza un grado mayor de desarrollo al adquirir una L3 sobre todo cuando las lenguas están familiarizadas, como en el caso de las lenguas romances.

Por otra parte, Rocío piensa que “un profesor que tiene un conocimiento de varias lenguas y ha pasado por el proceso, puede compartirlo con el alumno, porque ha vivido la experiencia”. En otras palabras, el hecho de haber vivido el proceso de aprendizaje de varias lenguas le permite al profesor de no solamente entender la experiencia de sus propios estudiantes pero también compartirla, y por extensión, facilitársela a sus estudiantes. De hecho, al preguntarle si se percibía como profesora que acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, ella respondió “sí, creo que sí, que los acompaña, que participa en el proceso, que los sufre y que lo disfruta también”.

### **6.2.3 El uso de las lenguas de los estudiantes como recursos docentes**

Para Rocío, las lenguas conocidas por los estudiantes son herramientas pedagógicas, en el sentido de que pueden usarse para facilitar el aprendizaje del español en el salón de clase. Por esta razón, ella declara que “cuando tengo conocimiento de la lengua [del estudiante], pues por supuesto que sí [lo animo a verla como recurso]”. Por otra parte, como ella misma explica, tiene el cuidado de no inducir a sus estudiantes a la traducción directa entre la L1 y el español. “Siempre hago la analogía de que las lenguas son como las personas. Cada persona es diferente. Somos parecidas, pero tenemos nuestras diferencias que nos hacen únicos. Entonces cuando se puede como recurso didáctico, sí uso [la traducción]”.

Al investigar las razones de esa postura, Rocío indica claramente que en su opinión la L1 de los estudiantes juega un papel primordial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

“[...] A veces usan el inglés como un puente para poder asimilar el español para poder entenderlo en su cabecita de la lengua materna. Entonces yo considero que es una ventaja. [...] Entonces es un recurso maravilloso para mí ¿no? es que [el estudiante] lo supiera, el que yo lo supiera y que lo usáramos para el aprendizaje”.

De manera similar a Leonor, el uso de la L1 en el salón de clase en el contexto de conversaciones metalingüísticas son bienvenidas por Rocío, sobre todo cuando la lengua en cuestión es compartida por la profesora y el alumno. En tales ocasiones, ella anima a los alumnos a contrastar las estructuras del español a las de la L1. Tal técnica es importante según Rocío puesto que de esa manera se asocia la reflexión metalingüística directamente con los momentos de entendimiento en el estudiante, es decir las ocasiones cuando los nuevos conceptos son comprendidos y aceptados por el aprendiz. Sin embargo, cuando en el salón de clase hay otras lenguas presentes no conocidas por Rocío, ella prefiere no proceder con esas comparaciones intralingüísticas por respeto a los demás estudiantes a quienes no puedo atender de la misma manera por falta de conocimiento de sus lenguas maternas. En algunos casos opta por hacer referencia al inglés como “puente” para aquellos alumnos que conocen ese idioma aunque no como su L1. Como Leonor, Rocío comparte la idea que aunque la reflexión metalingüística

puede activar los nuevos aprendizajes, finalmente se trata de un proceso interiorizado por el estudiante y sus conocimientos. El docente simplemente se agrega a ese proceso en el salón de clase.

Resumiendo los resultados, es muy notable en los casos de Leonor y Rocío el efecto que sus experiencias trilingües han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español. De sus reflexiones, se desprende en primer lugar una comprensión clara del proceso de aprendizaje del español como lengua adicional en los estudiantes basándose en sus propias experiencias de adquisición de varias lenguas. Como resultado, en sus prácticas docentes, optan por un método docente que permite a sus estudiantes acceder a sus conocimientos lingüísticos libremente, permitiéndoles de esa manera establecer puentes entre el español y su repertorio lingüístico. Por otra parte, sus comentarios subrayan una buena disposición de su parte por el uso y el desarrollo de las habilidades metalingüísticas de sus estudiantes particularmente durante de episodios de reflexión en los que colaboran los estudiantes como el docente.

## **7. Conclusión**

Los resultados preliminares de esta investigación doctoral revelan las reflexiones de dos profesoras trilingües sobre sus experiencias de aprendizaje de múltiples lenguas y el impacto que estas han tenido en su enseñanza del español en contextos multilingües complejos. Sus comentarios nos informan sobre la manera cómo los conocimientos lingüísticos de los estudiantes pueden ser empleados como recursos docentes que fomentan la reflexión metalingüística y facilitan el aprendizaje del español como lengua adicional. Finalmente, estas profesoras sugieren cómo las lenguas conocidas en el salón de clase pueden servir como herramientas para incrementar la tolerancia de los estudiantes hacia nuevos aprendizajes y lograr un acercamiento positivo hacia la influencia translingüística. A continuación se presentan algunas implicaciones de estos resultados y ciertos puntos de partida para investigaciones futuras.

Una primera implicación de esta investigación es el lugar que puede concederse a las lenguas conocidas por los estudiantes en el salón de clase. En décadas pasadas, la L1 de los estudiantes ha sido vista como una fuente de errores y en la medida de lo posible se ha intentado minimizar su influencia en el salón de clase, evitando por ejemplo, usarla a toda costa durante las clases (Cook, 2001; Turnbull y Arnett, 2002). Sin embargo, cuando la única perspectiva que se tiene sobre las lenguas de los estudiantes es esa, se deja de lado la posibilidad de usarla como base lingüística a partir de la cual se pueden transferir elementos útiles y sobre la que se puede construir o agregar una lengua adicional (Cummins, 2000). Por otra parte, de acuerdo con los estudios que tratan del aprendizaje de las terceras lenguas, desde un punto de vista psicolingüístico, no es posible separar las lenguas del individuo (Grosjean, 1998). Todas estas lenguas están intrínsecamente relacionadas y por eso, todas intervienen de manera directa o indirecta en el aprendizaje de una lengua adicional.

Una segunda implicación de este estudio tiene que ver con el papel de la conciencia metalingüística de los profesores en sus prácticas docentes. Cuando los profesores tienen un conocimiento gramatical sólido y explícito de su propia lengua, aumentan las probabilidades de usar un método de enseñanza gramatical explícito de la lengua meta. Sin embargo, cuando la finalidad del profesor es guiar a los estudiantes hacia una reflexión metalingüística en la lengua meta, una enseñanza que se limita a explicaciones gramaticales no es suficiente. La reflexión metalingüística requiere un análisis

articulado de las estructuras, el uso de comparaciones o contrastes, la manipulación de estructuras conocidas y nuevas y el estudio de las funciones comunicativas que se asocian a cada estructura (De Angelis, 2007). Esta manera de presentar los elementos lingüísticos en el salón de clase podría en algunos casos requerir una formación docente particular sobre todo cuando se les busca integrar a un enfoque comunicativo. Es interesante notar que los programas que han sido diseñados expresamente para los contextos multilingües, tales como *Éveil aux langues* (Elodil, 2006) y *Language Awareness* (Van Essen, 2008), han sido pensados principalmente para grupos de niños y adolescentes como parte de una formación educativa de base. En los contextos multilingües tales como Canadá y México no se han creado programas para públicos adultos que aprenden la lengua adicional por cuestiones laborales o por intereses personales pero que igualmente se beneficiarían de un enfoque comunicativo que promueve la conciencia metalingüística de los estudiantes.

Una tercera implicación está relacionada con la formación de profesores que trabajan en contextos educativos multilingües. Una iniciativa reciente que se ha implementado en algunas facultades de educación canadienses en los programas de formación para los profesores es el portafolio lingüístico para profesores. El propósito de esta iniciativa es ayudar a los profesores a tomar conciencia de la interacción que existe entre las lenguas conocidas por los estudiantes y sus respectivas funciones sociales, a recurrir a técnicas docentes que desarrollan la conciencia metalingüística de los estudiantes y en el caso de los profesores, desarrollar una identidad plurilingüe que sea realista y apropiada a cada contexto (Newby, 2007). Sería pertinente contar con un programa de formación de base o de actualización profesional para profesores de español en Canadá donde se puedan explorar estas ideas, basándose en lo que ellos mismos ya conocen y que han podido experimentar por sus experiencias personales con las lenguas.

## 8. Referencias bibliográficas

- ANDREWS, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORG, S. (2005). "Teacher Cognition in Language Teaching". En JOHNSON, K. (ed.), *Expertise in Second Language Teaching and Learning*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 190-209.
- CENOZ, J. (2003). "The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review". *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- CENOZ, J., HUFSEIN, B. y JESSNER, U. (2001). "Towards Trilingual Education". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 1-10.
- COOK, V. (2001). "Using the First Language in the Classroom". *La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402-423.
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *The Common European framework of reference for languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- DE ANGELIS, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- DE ANGELIS, G. (2011). "Teachers' Beliefs about the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How these Influence Teaching Practices". *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
- ELLIS, E. M. (2004). The Invisible Multilingual Teacher: The Contribution of Language Background to Australian ESL Teachers' Professional; Knowledge and Beliefs. *The International Journal of Multilingualism*, 1(2), 90-108.
- ÉLODIL. (2006). *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. Consulta en línea. <http://www.elodil.com/index.html> (10 de octubre de 2012).
- FERYOK, A. (2010). "Language Teacher Cognitions: Complex Dynamic Systems?" *System*, 38, 272-279.
- GOLOMBEK, P. (1998). "A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge". *TESOL Quarterly*, 32 (3), 447-464.
- GROSJEAN, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 131-49.
- KECSKES, I. y PAPP, T. (2003). "How to Demonstrate the Conceptual Effect of L2 on L1? Methods and Techniques". En COOK, Vivian (ed.), *Effects of the Second Language on the First* Clevedon: Multilingual Matters, pp. 247-265.
- KEMP, C. (2007). "Strategic Processing in Grammar Learning: Do Multilinguals Use More Strategies?" *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261.
- HERDINA, P. y JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- JESSNER, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JESSNER, U. (2008). "A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness". *The Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.
- LARSEN-FREEMAN, D. & CAMERON, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Éditions Didier.
- NEWBY, D. y col. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Graz, Austria: Council of Europe.
- TURBULL, M. y ARNETT, K. (2002). *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- VAN ESSEN, A. (2008). "Language awareness and knowledge about language: Historical Overview". En CENOZ, J. y N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2e ed.) (Vol. 6, pp. 3-14). New.