



B Universitat de Barcelona

**FACULTAT D'EDUCACIÓ
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA**

***Estudi de les creences de futurs mestres
sobre la construcció del repertori lingüístic
a través de narratives multimodals***

Míriam Cabré Rocafort

Curs 2014-15

Treball de fi de màster

Tutor: Dr. Juli Palou Sangrà

25 de Juny del 2015

La narrativa permet a les persones atribuir sentit a les seves vides al llarg del temps: somiem narrativament, recordem narrativament, anticipem, desitgem, planifiquem, revisem, critiquem, aprenem, ens desesperem, odiam i estimem a través de la narrativa.

Barbara Hardy (1968)

AGRAÏMENTS

Juli Palou Sangrà. Tutor d'aquest Treball Fi de Màster. Gràcies per guiar-me i acompanyar-me durant aquest procés d'aprenentatge i creixement.

Joan Perera Parramón. Supervisor de la beca AAD de què he gaudit aquest curs (2014-2015), a través de la qual em va oferir l'oportunitat de fer docència al Grau en Educació Primària. Això em va permetre contactar amb l'alumnat de 1r curs (mostra de l'estudi).

Als alumnes de 1r del Grau en Educació Primària de la UB (grup 1A, promoció 2014-2018) que han participat en aquest estudi.

A la meva família i amistats per donar-me suport i animar-me en tot moment.

ÍNDEX

RESUM/ RESUMEN/ ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓ	7
2. JUSTIFICACIÓ	7
3. MARC TEÒRIC	
3.1. La investigació biogràfica-narrativa en educació	8
3.2. La narrativa i les creences	9
3.3. La narrativa introspectiva i els processos de reflexió	10
3.4. L'esfera multimodal i les narratives visuals	11
3.5. El concepte "creences" a la investigació educativa	12
4. OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ	14
5. METODOLOGIA	15
6. ANÀLISI, PRESENTACIÓ I DISCUSSIÓ DE RESULTATS	
6.1. Anàlisi	
6.1.1. Subjecte 1 (futura mestra): Anàlisi del relat de vida lingüística	19
6.1.2. Subjecte 1 (futura mestra): Anàlisi de la narrativa visual	23
6.1.3. Subjecte 2 (futur mestre): Anàlisi del relat de vida lingüística	28
6.1.4. Subjecte 2 (futur mestre): Anàlisi de la narrativa visual	32
6.2. Resultats	
6.2.1. Presentació de resultats	37
6.2.2. Discussió de resultats	41
7. CONCLUSIONS	43
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	46
ANNEXOS	
Annex I: Consignes per a les narratives multimodals	49

Annex II: Relat de vida lingüística de la mestra en formació inicial	50
Annex III: Narrativa visual de la mestra en formació inicial	52
Annex IV: Relat de vida lingüística del mestre en formació inicial	54
Annex V: Narrativa visual del mestre en formació inicial	55
Annex VI: Anàlisi del relat de vida lingüística de la mestra en formació inicial	57
Annex VII: Anàlisi de la narrativa visual de la mestra en formació inicial	74
Annex VIII: Relat de vida lingüística dividit per temàtiques i subtemes de la mestra en formació inicial	79
Annex IX: Anàlisi del relat de vida lingüística del mestre en formació inicial	81
Annex X: Anàlisi de la narrativa visual del mestre en formació inicial	94
Annex XI: Relat de vida lingüística dividit per temàtiques i subtemes del mestre en formació inicial	100

RESUM

La narrativa és una pràctica reflexiva que permet (re)pensar i atribuir sentit a les experiències i comprendre la complexitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües. L'objectiu d'aquest estudi és analitzar les creences de dos mestres en formació inicial sobre la construcció del repertori lingüístic i indagar sobre la seva projecció en les futures pràctiques docents. L'articulació de les creences es fa a partir de narratives multimodals, a través de dos recursos metodològics: el relat de vida lingüística i la narrativa visual. Es tracta d'una investigació qualitativa-interpretativa en la qual s'explora l'eficàcia d'aquesta eina metodològica.

L'estudi mostra que hi ha creences molt arrelades i d'altres més susceptibles de desestabilitzar. Entre les primeres destaquen: que l'aprenentatge de llengües es duu a terme a través d'experiències socials compartides i que s'estableixen relacions entre llengua, cultura i identitat lligades a les formes d'aprenentatge, pensament i ús de les llengües. Les creences que s'han desestabilitzat estan relacionades amb el model tradicional d'ensenyament i aprenentatge de llengües, que parteix de l'existència d'un "parlant ideal" que té com a objectiu assolir el domini d'una llengua. A partir de la narrativa, els subjectes han construït nous marcs interpretatius sobre l'educació en llengües; així, el focus que hi havia sobre el domini d'una llengua s'ha desplaçat cap a la noció de desenvolupament del repertori lingüístic. Les narratives multimodals han esdevingut un recurs eficaç per reconstruir les experiències i mobilitzar les creences.

Els processos reflexius de metacognició han fet possible atribuir sentit a les experiències i mobilitzar i, en alguns casos, desestabilitzar creences sobre la construcció del repertori lingüístic i l'ensenyament i aprenentatge de llengües. Aquestes creences vinculades a la pràctica docent guien les actuacions a l'aula, per la qual cosa la seva articulació permet considerar altres formes d'educació en llengües i contribuir a la construcció de la identitat.

Paraules clau: pràctica reflexiva, creences, narratives multimodals, repertori lingüístic, ensenyament i aprenentatge de llengües.

RESUMEN

La narrativa es una práctica reflexiva que permite (re)pensar y atribuir sentido a las experiencias y comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. El objetivo de este estudio es analizar las creencias de dos maestros en formación inicial sobre la construcción del repertorio lingüístico e indagar sobre su proyección en las futuras prácticas docentes. La articulación de las creencias se lleva a cabo a partir de narrativas multimodales, a través de dos recursos metodológicos: el relato de vida lingüística y la narrativa visual. Se trata de una investigación cualitativa-interpretativa en la que se explora la eficacia de esta herramienta metodológica.

El estudio muestra que hay creencias muy arraigadas y otras más susceptibles de desestabilizar. Entre las primeras destacan: que el aprendizaje de lenguas se realiza mediante experiencias sociales compartidas y que se establecen relaciones entre lengua, cultura e identidad ligadas a las formas de aprendizaje, pensamiento y uso de las lenguas. Las creencias que se han desestabilizado están relacionadas con el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje de lenguas, que parte de la existencia de un “hablante ideal” que tiene como objetivo alcanzar el dominio de una lengua. A partir de la narrativa, los sujetos han construido nuevos marcos interpretativos sobre la educación en lenguas; de este modo, el foco que había sobre el dominio de una lengua se ha desplazado hacia la noción de desarrollo del repertorio lingüístico. Las narrativas multimodales han sido un recurso eficaz para reconstruir las experiencias y movilizar las creencias.

Los procesos reflexivos de metacognición han posibilitado atribuir sentido a las experiencias y movilizar y, en algunos casos, desestabilizar creencias sobre la construcción del repertorio lingüístico y la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estas creencias vinculadas a la práctica docente guían las actuaciones en el aula, por lo que su articulación permite considerar otras formas de educación en lenguas y contribuye a la construcción de la identidad.

Palabras clave: práctica reflexiva, creencias, narrativas multimodales, repertorio lingüístico, enseñanza y aprendizaje de lenguas.

ABSTRACT

Narrative is a reflective practice that allows people to (re)think and to give a sense to the experiences and to understand the complexity of language teaching and learning processes. The aim of this study is to analyse beliefs about the construction of the linguistic repertoire that have two teachers in training and looks into its projection in their future teaching. The data collection is done through multimodal narratives, using two methods: linguistic life story and visual narrative. It is a qualitative-interpretative research that explores the efficacy of this methodological tool.

The study proves that there are rooted beliefs and other beliefs that are more susceptible to be destabilized. Regarding the first type, it should be pointed out that language learning is carried out through social experiences and that there are relations between language, culture and identity, which are connected to the different ways of learning, thinking and using a language. The beliefs that have been destabilized are related to the traditional model of language teaching and learning, since part of its ideas is the existence of the “ideal speaker” who has the aim of achieving proficiency in a language. Through narrative, the subjects have built new interpretative frameworks about language education. The focus on proficiency in a language has been displaced by the notion of linguistic repertoire development. Multimodal narratives have been an effective method to rebuild experiences and to mobilize beliefs.

The reflective processes of metacognition have permitted to give a sense to the experiences and to mobilize and, sometimes, destabilize some beliefs about the construction of the linguistic repertoire and language teaching and learning. These beliefs related to teaching activities influence and guide the actions and behaviour in the classroom, so its expression allows teachers in training to consider other ways of language education and contributes to the construction of their identity.

Key words: reflective practice, beliefs, multimodal narratives, linguistic repertoire and teaching and learning languages.

1. INTRODUCCIÓ

La narrativa com a pràctica és essencial per prendre consciència de les creences construïdes social i culturalment, amb la finalitat de mobilitzar-les i fer-les evolucionar. Narració prové del llatí “narro”, que vol dir explicar alguna cosa que se sap, que s’ha viscut. La narració permet atribuir sentit a les experiències, ja que fa possible preservar la memòria, i així connectar el passat amb el present i projectar-lo cap al futur. Narrar és una activitat social que forma part de la comunicació, tot i que la seva importància sovint és ignorada. Malgrat això, la literatura sobre creences en què s'utilitza la narrativa ha demostrat que juga un paper clau en l'establiment de la cohesió social, la construcció de la identitat personal i el desenvolupament de les habilitats professionals.

El caràcter pragmàtic de la narrativa a les activitats diàries fa que tingui un paper destacat a l'escenari educatiu, en el qual té una funció comunicativa i un significat social i personal. Les experiències prèvies relacionades amb l'educació són tan rellevants o més que la formació inicial en la construcció de la identitat docent. La capacitat de narrar no només és alguna cosa que es fa, sinó també quelcom que es posseeix. L'activitat de narrar constitueix el jo: som històries, les històries són nosaltres.

Aquest estudi sobre creences fet a partir de l'anàlisi de narratives multimodals permet conèixer les experiències d'aprenents de mestre relacionades amb la construcció del repertori lingüístic, i també la projecció al futur de les possibles implicacions del sistema de creences en les seves pràctiques docents. En definitiva, en aquesta recerca la narrativa esdevé una activitat reflexiva que fa possible (re)pensar i comprendre la pròpia vida lingüística i la complexitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües.

2. JUSTIFICACIÓ

L'apropament a aquesta temàtica es basa en l'experiència viscuda mentre impartia docència al Grau en Educació Primària de la Universitat de Barcelona. La pràctica docent em va fer adquirir consciència sobre la necessitat de fer recerca al voltant del pensament del professorat en formació inicial en relació al procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües. L'intercanvi amb els estudiants em va generar inquietuds sobre la influència de les experiències personals relacionades amb la construcció del repertori lingüístic en els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües.

Durant la meua docència al grau, em vaig adonar que és necessari integrar dins de la formació inicial oportunitats de narrar la pròpia vida lingüística, per les seves implicacions en la construcció de la identitat. Per això, en el si de l'assignatura vaig introduir espai a la pràctica reflexiva i introspectiva, per tal que els estudiants articulessin les seves experiències i confrontessin i desestabilitzessin les pròpies creences.

El procés viscut i els resultats aconseguits per mitjà d'aquesta activitat van ser els motius pels quals vaig decidir realitzar una investigació que em permetés arribar a una comprensió més profunda de com les experiències personals dels aprenents de mestre influeixen en la construcció de les pròpies creences sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües i en la projecció d'aquestes en les seves futures pràctiques educatives.

3. MARC TEÒRIC

3.1. LA INVESTIGACIÓ BIOGRÀFICA-NARRATIVA EN EDUCACIÓ

En el camp educatiu, la narrativa va ser introduïda per Schumanns (1977) i Bailey (1980) amb la finalitat d'entendre com els estudiants atribueixen sentit a les seves experiències. En l'àmbit de les ciències socials, la narrativa va ser tractada per primera vegada de la mà de Riessman (1993) i, més concretament, en el camp de la lingüística aplicada a través d'autores com Pavlenko (2007) i De Fina i Georgakopoulou (2008 i 2011).

Segons Toolan (2001 a Barkhuizen, 2013: 3), la narrativa és el *procés de relatar històries o experiències distants en termes d'espai i temps, a través d'un narrador a una audiència*. La narrativa és una activitat social (narrador-audiència) i cognitiva (atribució de sentit a les experiències) que està immersa en les pràctiques socials i que s'expressa a través de diferents formes de comunicació. La seva riquesa rau en el fet que proporciona tres tipus d'informació interconnectats (Pavlenko, 2007: 165): la de la realitat del subjecte, la de la vida real i la de la realitat del text.

L'individu es construeix en el seu entorn a través de l'ús del llenguatge i la consideració de marcs interpretatius socialment construïts. Per aquest motiu, tota persona necessita narrar i narrar-se, per tal de prendre consciència del significat de les seves accions i decisions. Això significa que l'orientació i situació de l'individu no són estàtiques i que, per tant, estan subjectes a una història que pren sentit quan és narrada. Segons Hernández i Sancho (2013: 12), la *perspectiva de la formació (auto)biogràfica permet servir-se dels relats d'experiència com a base pel desenvolupament professional*.

La persona construeix la seva identitat, tenint en compte que sempre està dibuixant la seva trajectòria vital, la qual requereix una comprensió narrativa. D'acord amb Ricoeur (1995a: 39), *l'acció significativa és un text a interpretar i el temps humà s'articula de forma narrativa*. Narrar és interpretar, ja que comporta l'autoconsciència respecte la pròpia experiència i sempre hi ha una perspectiva des de la qual es narra. Les narracions de la realitat no són completes, és a dir, mai esgoten la realitat, en tant que *qualsevol narració sempre resta oberta a una nova interpretació* (Palou i Fons, 2013: 6). Quan el subjecte narra la seva trajectòria vital situa unes fites concretes. La investigadora ha de tenir l'habilitat de localitzar les més significatives del relat, perquè són les que permeten (re)construir i negociar la identitat de l'individu i donen sentit a les seves experiències.

Aquest estudi s'emmarca dins de la investigació biogràfica-narrativa que és una perspectiva de la investigació educacional, i no només una metodologia qualitativa. Les narratives són *espais de reinterpretació de les pròpies experiències en vista de nous marcs de referència* (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001: 18). Per dur a terme la investigació narrativa és necessari fer una doble descripció, en tant que s'ha de retratar la realitat interna del subjecte i, al mateix temps, aquesta realitat única i singular s'ha d'inscriure en un context extern, el qual aporta sentit a la realitat viscuda.

Des de la perspectiva etnosociològica, Bertaux (2005: 9-12) diferencia entre "història de vida" (*life history*), que és la història viscuda per una persona, i "relat de vida" (*life story*), que és el relat de tota o una part d'aquesta història que es fa a petició d'un investigador amb una finalitat concreta. La característica principal dels relats de vida és la de voler constituir un *intent de descripció de l'estructura diacrònica del recorregut vital*. El subjecte articula i atribueix sentit a les seves experiències i, a la vegada, al context social on van tenir lloc. Per tant, els relats de vida fan possible l'estudi d'activitats específiques (*microcosmos*) que tenen lloc a un món social concret (*macrocosmos*).

3.2. LA NARRATIVA I LES CREENCES

Els aspectes mencionats estan relacionats amb l'anàlisi Bakhtinià (1982), ja que aquest autor parla de la influència de les diferents *veus* i *posicions* dels altres en l'aprenentatge d'habilitats lingüístiques. En recerca sobre creences, aquests conceptes s'utilitzen com a eines metodològiques per focalitzar l'atenció en el què i el com s'expressa el subjecte, tenint en compte que les experiències que narra són multi-veus.

Les creences no només són sobre alguna cosa i existeixen en el si de la relació amb quelcom, sinó que també poden ser mediades per *altres*. En aquest sentit, són resultat dels processos d'interacció en els quals l'individu està immers al llarg de la vida. Per això diem que no són estàtiques, sinó susceptibles a evolucionar, per tant, dinàmiques en relació a l'ampliació o modificació dels contextos d'interacció. Els discursos de les persones estan lligats als discursos de la societat, per la qual cosa les creences són *polifòniques* (Bakhtin, 1982). Això fa que siguin interdiscursives, sobretot a l'emprar i escollir paraules dites o pensaments formulats per *altres*.

Les creences sobre la construcció del repertori lingüístic poden tenir veus i punts de vista individuals, socials i institucionals (Dufva, 2006: 138) i aquestes poden expressar-se en diferents creences d'un mateix subjecte o poden coexistir en una mateixa creença. A través del llenguatge vinculat a l'educació, el currículum, els temaris i les pràctiques docents, la comunitat educativa construeix discursos *polifònics*. A les narratives de pràctiques en situació, els mediadors de les creences són *altres significatius*, com ara la família, el professorat i les amistats; o bé elements no humans, com els *media*.

Les creences són complexes i es troben en constant procés de re-negociació. A més, estan ancorades a esdeveniments del passat, persones que han esdevingut *altres significatius*, llocs i situacions, lectures i mitjans de comunicació, entre d'altres. Quan l'individu verbalitza els seus records té l'oportunitat de modificar les seves perspectives sobre allò que està narrant. Les creences són articulades a cada moment, però és necessari prendre'n consciència i expressar-les, ja que així, a través de l'escriptura del "jo" o la representació visual, la persona s'escoltarà a si mateixa i reflexionarà.

De tot plegat se'n desprèn que el relat de vida lingüística i la narrativa visual són instruments que permeten a la investigadora adquirir coneixements pràctics d'experiències viscudes en primera persona pel subjecte i dels contextos (Bertaux, 2005: 21) on aquestes s'han desenvolupat (dimensió social de l'experiència). D'acord amb Ricoeur (1995b: 994-1002), pensar en l'individu en funció de la identitat narrativa atorga una gran importància a les històries personals en la seva construcció identitària, així com també en la projecció de la seva identitat a l'esfera social (identitat professional).

D'aquesta manera, s'emfatitza el caràcter mediat d'aquestes històries, que estan produïdes a l'interior de determinades pràctiques socials, com ara les pràctiques educatives. El relat permet connectar els trets permanents i canviants de la història vital a través de la seva funció medidora. El subjecte és, per tant, lector i escriptor de la pròpia vida, tenint en compte que la seva identitat no és estable, sinó que està en construcció, canvi i evolució permanent. La pròpia identitat narrativa és refigurada per l'aplicació reflexiva de les configuracions narratives, de tots els relats tant històrics com de ficció transmesos per la cultura que incideixen en la construcció de la pròpia narració vital. *La vida és un teixit d'històries narrades* (Ricoeur, 1995b: 998). El relat de vida es constitueix per una successió de rectificacions sense fi aplicades als relats previs, la qual cosa implica que la narració es faci i es desfaci contínuament, de manera que aquesta mai acaba. La narració es converteix en una provocació per ser i fer d'una altra manera, ja que indueix a una nova valoració del món i d'un mateix.

3.3. LA NARRATIVA INTROSPECTIVA I ELS PROCESSOS DE REFLEXIÓ

En aquesta recerca, s'utilitza la narració de caràcter introspectiu (Martuccelli, 2013 a Tresserras i Palou, 2013: 2), la qual se centra en l'anàlisi de les experiències personals i ofereix una visió interior vinculada a la relació dels individus amb les llengües. Segons Pineau i Le Grand (1993 a Palou i Fons, 2011), els relats de vida lingüística permeten expressar a un receptor la pròpia experiència personal, és a dir, posar el "jo" en escena amb un propòsit concret. Es tracta que el subjecte identifiqui i expliciti relacions entre els diferents fets i esdeveniments del seu recorregut vital lingüístic de manera narrativa. Les

manifestacions escrites i singulars de l'aprenent de mestre (microrespostes) remetent a grans preguntes (macropreguntes), en tant que és un actor social.

Reflexionar és fer que el pensament torni sobre ell mateix per apartar-se de les interpretacions més immediates i provocar ruptures amb el sentit comú. Els textos reflexius, d'acord amb Palou i Fons (2011), són recursos metodològics que afavoreixen el retorn al pensament sobre si mateix. Mitjançant la narració els subjectes duen a terme una confrontació amb ells mateixos a través del llenguatge, articulant el seu passat i avançant cap al futur, de manera que creen un espai on conviuen l'existència i la reflexió.

En aquest treball, el "jo" s'expressa a través d'una narració escrita i visual amb un propòsit concret. La narració com a forma per descriure l'experiència personal és adequada, tenint en compte que parteix d'un estat d'indeterminació inicial que es transforma a partir de la successió de fets que presenten uns esdeveniments i les seves conseqüències. Gràcies a les relacions que s'estableixen entre els antecedents i les conseqüències, la narració atribueix sentit a l'experiència (Palou i Fons, 2011). Quan el "jo" retorna sobre allò que fa i sobre allò que pensa afavoreix la metacognició.

3.4. L'ESFERA MULTIMODAL I LES NARRATIVES VISUALS

En aquest estudi, a més dels recursos lingüístics (relat), també s'utilitza un altre recurs semiòtic: la narrativa visual. En conseqüència, la naturalesa multimodal de les dades (verbal i visual) fa que s'obtinguin formes d'expressió, experiència i atribució de sentit diverses. Per això, els dos tipus de dades narratives (verbals i visuals) han de ser complementades i contrastades durant l'anàlisi.

La noció de narratives s'ha ampliat en termes de modes i significats: pot ser escrita, oral o visual (entrevistes, relats escrits, dibuixos, vídeos...); o bé multimodal, és a dir, la combinació de text i imatge (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013: 2). Les produccions multimodals tenen l'avantatge d'explicitar esdeveniments que, en ocasions, no poden ser narrats en paraules. En concret, s'examinen les narratives de dos subjectes, no només com a persones que usen el llenguatge verbal, sinó també com a individus que mobilitzen els seus recursos semiòtics.

Tenint en compte la distinció que fa Riessman (2008: 145, a Kalaja, Dufva i Alanen, 2013: 2-3) entre narratives fetes (*made narratives*), com ara collages i dibuixos, i trobades (*found narratives*), tals com fotografies i quadres, cal puntualitzar que en aquest estudi només s'analitzen narratives elaborades (*made narrative*) pels futurs mestres. En el cas concret de la narrativa visual (Riessman, 2008: 145), el focus d'anàlisi està en la història de les imatges produïdes, en les imatges en elles mateixes i en com són llegides.

Les relacions entre les narratives visuals i l'esfera social són evidents, ja que plasmen representacions socials culturalment construïdes, entre les quals sempre n'hi ha de dominats que s'han adquirit a l'àmbit familiar, escolar o professional. El fet de viure experiències en aquests escenaris i de participar en pràctiques socials contribueix a l'expansió dels imaginaris col·lectius, els quals impregnen les creences dels individus i influeixen en la seva forma d'afrontar la construcció del repertori lingüístic (Perregaux, 2011: 29). En aquesta direcció, a les narratives visuals es relacionen els dibuixos amb els imaginaris socials presents en els seus processos de socialització i formació.

La manera de parlar sobre la narrativa visual és diferent de la narrativa verbal, perquè també ho són les convencions que hi ha al darrere de cada una. Les influències de les representacions visuals són l'art i els *media*; en canvi, les dels codis verbals són els gèneres discursius i els discursos a què el subjecte està exposat (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013: 22). Segons Bakhtin (1982), les convencions no viuen a la memòria individual o a la psique col·lectiva, sinó que són mediades o reciclades a través de formes concretes, com ara l'ús d'una llengua. Això significa que les convencions estan presents a les produccions en un procés no necessàriament conscient i reconegut pels agents.

A través de l'estructura conceptual de les narratives visuals els aprenents de mestre posen en joc procediments simbòlics sobre els seus significats i el seu "jo", de manera que es produeix una interacció entre l'expressió d'ell com a productor de la imatge i del seu punt de vista de la narrativa visual produïda. En elles, l'atenció està focalitzada en la manera com els diferents components del dibuix es relacionen entre ells, per tal d'oferir una *instantània* d'una situació o el *panorama* d'un moment particular (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013: 4), lligat a la relació del subjecte amb les llengües.

3.5. EL CONCEPTE "CREENCES" A LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA

L'ensenyament entès com a activitat de pensament, en què el professorat construeix les seves teories sobre l'ensenyament (Borg, 2003), ha empès els investigadors a fer recerca sobre creences en l'àmbit educatiu, sobretot en el camp de la didàctica focalitzada en els docents. És fonamental explorar les seves creences i el paper central que juguen en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Woods, 2006: 201). D'aquests estudis destaca la falta de consens sobre el concepte "creences" (Borg, 2003 i Woods i Çakir, 2011), el qual comporta una confusió terminològica (teories, concepcions, pensaments, creences, representacions, coneixements o sabers).

Cambra (2000) fa ús del concepte CRS, sistema format per creences, representacions i sabers. En aquest cas, *creences* fa referència a les proposicions cognitives no necessàriament estructurades de la dimensió personal; les *representacions* són

proposicions cognitives, no sempre estructurades, de la dimensió social; i els *sabers* són estructures cognitives relacionades amb aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge acceptades a nivell social. No obstant això, aquesta autora afirma que els tres conceptes estan relacionats i que s'articulen formant un contínuum amb solapaments.

Altres autors, com ara Woods (2006: 205), expliquen que són conceptes associats, els quals impliquen el desenvolupament d'estructures dinàmiques i comprensives dels fenòmens en els diferents contextos en què es posen en joc. En concret, aquest autor parla dels BAK *as an integrated network of beliefs, assumptions and knowledge*, és a dir, interrelaciona creences, pressuposicions i coneixements. Des de la seva perspectiva, la distinció d'aquests conceptes només es pot efectuar en un context particular, a través del plantejament d'una pregunta empírica, la resposta de la qual s'obté com a resultat de la recerca i no a priori. *Es tracta més d'un procés negociat i interpretatiu que d'unes entitats* (Woods i Çakir, 2011: 384).

Les creences (Gabillon, 2012: 192-196) tenen les següents característiques: estan contextualitzades i es construeixen a través de la interacció social; tenen una dimensió personal i una altra cultural i social, la segona de les quals és més resistent al canvi; es mantenen implícites (inconscients) o es manifesten de forma explícita o tàcita (conscient); són un marc de referència (*caixa d'eines*) que permet afrontar la complexitat de la tasca docent de desenvolupar la competència comunicativa dels estudiants; encara que són resistents al canvi, poden esdevenir dinàmiques i evolucionar a través de noves experiències socials; són complexes (creences base i perifèriques) i sistemàtiques, les estructures cognitives dels mestres s'organitzen en xarxes de creences que guien les seves accions docents; i són síntesis dels sabers que provenen de diferents camps, és a dir, són eclèctiques i, a més, inclouen coneixements pràctics i teòrics.

Els factors que incideixen en el desenvolupament de les creences (Gabillon, 2012: 191) de major a menor impacte són: la pròpia experiència com a aprenent; la formació inicial de mestres; les experiències viscudes durant la pràctica docent; la interacció social, per exemple, amb companys de docència; i les lectures relacionades amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge de llengües. Les creences dels mestres profundament arrelades vinculades al seu passat com a aprenent tenen una incidència major en la seva actuació docent, que una metodologia particular que van aprendre durant el grau universitari o cursos de formació de postgrau. La informació teòrica de les experiències de formació superior són utilitzades, simplement, per confirmar les seves creences.

Els sistemes de creences són complexos i dinàmics, tenint en compte que no totes les creences són igual d'importantes en els processos de presa de decisions. Existeixen unes

creences base (*core beliefs*), que són força influents, dominants, resistents, socials, explícites i sistemàtiques; i unes creences perifèriques (*peripheral beliefs*), que estan subordinades a les creences base i que són més diverses, variables, personals, implícites i complexes (Gabillon, 2012: 195-199).

La reconstrucció i mobilització de les creences del professorat s'aconsegueix a través de la creació de nous contextos i mitjançant la interacció social (Alanen, 2006: 58). Les creences dels subjectes no només són situades, sinó també dinàmiques i multi-veus (inter i intra-individuals). Qualsevol dada (verbal o visual) de les narratives ofereix informació d'aspectes importants, però mai són la veritat completa, perquè no són conceptualment possibles. Per tant, en aquest estudi s'aporten idees significatives dels sistemes de creences de futurs mestres pel que fa a la construcció del repertori lingüístic, i es deixa la porta oberta a altres interpretacions fruit d'una narració que, com l'articulació del sentit de la vida i la construcció de la identitat, sempre continua.

4. OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

L'objectiu general d'aquest treball fi de màster és:

Anалitzar les creences de mestres en formació inicial sobre la construcció del repertori lingüístic, a partir de l'articulació de les seves experiències mitjançant narratives multimodals.

Els objectius específics són:

1. Examinar les relacions entre les creences del relat de vida lingüística i de la narrativa visual, pel que fa a la relació dels subjectes amb les llengües.
2. Explorar l'eficàcia de les narratives multimodals (escrites i visuals) com a recurs metodològic per mobilitzar creences sobre la formació del repertori lingüístic.
3. Identificar la projecció de les creences d'aprenents de mestre al voltant de l'ensenyament i aprenentatge de llengües en les seves futures pràctiques docents.

Els interrogants dels quals parteix aquest estudi són els següents:

- Quines creences articulen, a través de processos de reflexió, mestres en formació inicial al voltant de la construcció del repertori lingüístic?
- En quina mesura les narratives multimodals són un recurs metodològic eficaç per mobilitzar les creences dels futurs mestres?
- Com els subjectes projecten les seves creences sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües en les futures pràctiques docents?

5. METODOLOGIA

El paradigma d'investigació en el qual s'emmarca aquesta recerca és el qualitatiu-interpretatiu, ja que s'introdueix a dins de la investigació biogràfica-narrativa en educació. S'utilitzen dos mètodes de recollida de dades: el relat de vida lingüística i la narrativa visual. Aquest tipus d'eines d'obtenció de dades fa possible entendre com els mestres en formació inicial utilitzen les seves creences per guiar les futures actuacions a l'aula. Les narracions s'han fet en la seva L1, perquè, segons Pavlenko (2007: 171), el més adequat és narrar els esdeveniments en la llengua en què es van viure, tenint en compte que això els hi proporciona major intensitat emocional i precisió.

En concret, s'utilitza la narració de caràcter introspectiu (Martuccelli, 2013 a Palou i Tresserras, 2013) per relatar la relació dels individus amb les llengües. El relat de vida lingüística que escriuen els futurs mestres és un text centrat en la construcció del propi repertori lingüístic i de les situacions d'ús de les llengües que el componen. Es parla de relat en tant que ha estat sol·licitat per una investigadora i perquè permet entrar en diàleg amb allò que té significat pel subjecte, és a dir, amb la seva manera de construir la identitat. A més, s'explicita el tipus de relat, "de vida lingüística", ja que l'èmfasi recau en com la persona se situa en relació a l'ensenyament, aprenentatge i ús de les llengües. A l'interior de la narració s'inclouen temàtiques com ara les llengües que coneix, la manera com s'han après, entre d'altres. Per a la narrativa visual es va demanar als aprenents de mestre que representessin dins d'una forma humana les llengües amb què interactuen i que interpretessin el dibuix de forma escrita.

Les narratives multimodals s'examinen i interpreten a través de l'anàlisi del discurs (verbal i visual), a partir de tres tipus d'enfocaments teòrics complementaris (Pavlenko, 2007: 171): el cognitiu, que entén la narrativa com a sistema creador de significat i com a evidència de la forma amb què les persones comprenen els esdeveniments (Bruner, 1990); el textual, que l'interpreta com a interacció creativa de diverses veus i discursos i com a evidència d'influències socials i culturals en la cognició i autopresentació humana (Bakhtin, 1982); i el discursiu, que la concep com a producció interactiva i orientada i com a evidència de la naturalesa co-constructiva dels relats (Kalaja, 1995 i Edwards, 1997). A més, també s'adopta l'enfocament contextual per analitzar les creences dels mestres en formació inicial com a aspectes interdependents amb l'entorn. En aquest tipus d'anàlisi es considera important tant "el què diu" el subjecte com "el com ho diu".

En conjunt, el corpus de dades està format pel relat de vida lingüística i la narrativa visual de cada subjecte (veure als annexos II-V). El relat escrit és com una pel·lícula en què s'explica com s'ha construït el repertori lingüístic tenint en compte el passat, el present i el

futur; la narrativa visual és una fotografia que expressa com se sent la persona en relació a les llengües en el present; i, per últim, la projecció de les creences sobre la construcció del repertori lingüístic cap a les futures pràctiques docents dels mestres en formació inicial permet incidir en el desenvolupament de la seva identitat professional.

Cal assenyalar la diversitat de consignes que s'han utilitzat per activar les experiències dels futurs mestres a l'hora de construir les narratives. Aquestes són de tipus no direccionals (Bertaux, 2005: 20), ja que afavoreixen la reelaboració lliure de l'experiència viscuda, per tal d'obtenir un panorama general de la construcció del repertori lingüístic dels subjectes. Les consignes que se'ls hi van donar estan a l'annex I.

Per a la construcció de les narratives es va procedir de manera que es va donar als aprenents de mestre un conjunt de consignes sobre el tema per orientar-los en el procés d'escriptura, però se'ls hi va dir que tenien llibertat d'escollir sobre què i com volien escriure. L'objectiu era assegurar la presència de la veu dels subjectes. No obstant això, les dades que s'han obtingut surten del diàleg entre aquests i la investigadora, per la qual cosa la seva veu és present en el procés d'interpretació. El paper de qui fa l'estudi no és de mera observadora externa objectiva, sinó d'algú que també participa.

La investigadora ha de reconstruir els fets, reorganitzar-los i buscar l'ordre diacrònic. A més, ha de relacionar-los mitjançant certes interpretacions, a través de l'encadenament de causa-efecte per comprendre les relacions entre el context social i les experiències dels subjectes. Per últim, ha de donar forma de relat a la interpretació que ha fet de les dades. Per tant, és una *mediadora entre les evidències aportades, els seus antecedents socials i el marc d'interpretació que construeixen* (Hernández i Sancho, 2013: 13).

Aquest treball es tracta d'un estudi de dos casos. Les característiques principals dels subjectes són: estudiants de primer curs del Grau en Educació Primària de la UB; un de cada gènere; i de 18 i 20 anys. Aquests han estat alumnes de la investigadora a l'assignatura "Iniciació a la didàctica de la Llengua i la Literatura" del Grau, la qual cosa ha facilitat el contacte entre les dues parts per participar de forma voluntària a la recerca. La seva selecció d'entre tot el grup classe ha estat motivada per la qualitat de les seves narratives, en relació als objectius d'aquest estudi.

Per tancar l'apartat de metodologia i prosseguir amb l'anàlisi, és imprescindible conèixer els criteris que s'han utilitzat per a l'anàlisi del relat de vida lingüística i de la narrativa visual, que es basen en les aportacions de diferents estudis de Bertaux (2005), Dufva (2006), Alanen (2006), Kalaja (2006 i 2013), Pavlenko (2007), Melo-Pfeifer i Schmidt (2012), Gabillon (2012), Barkhuizen (2013), De Fina (2013) i de Palou i Fons (2011 i 2013), aquests últims basats en els treballs de Deprez (1993) i Kerbrat-Orecchioni (2005).

L'anàlisi del relat de vida lingüística se centra en tres dimensions del text: interlocutiva, temàtica i enunciativa (Deprez, 1993 a Palou i Fons, 2011); i també focalitza l'atenció en les creences que s'han mobilitzat i les zones blanques (dins de la dimensió interlocutiva). Aquest últim concepte de Bertaux (2005: 87) fa referència als aspectes sobre els quals no s'ha rebut informació. Estudiar el sistema de creences (Gabillon, 2012) significa identificar el seu tipus, és a dir, analitzar les creences base i perifèriques que s'articulen. Aquestes dimensions que s'expliquen a continuació estan interrelacionades i emmarcades dins dels cercles concèntrics que formen els diferents nivells contextuais, de manera que s'estableix un continuïum entre dimensions i contextos.

Pel que fa a la dimensió interlocutiva i contextual (Pavlenko, 2007), els elements del discurs que s'estudien són el marc de participació, que indica qui es dirigeix a qui; l'ús de la o les llengües (quines utilitza, si hi ha alternança de codis i si la llengua es converteix en un tema); l'organització del discurs, fent èmfasi en la seva obertura i tancament; i el tipus de suport (paper o digital) i d'escriptura (a mà o digital).

En aquesta dimensió també s'analitzen els àmbits vitals i les comunitats de pràctica. La percepció de la narrativa com a pràctica social (De Fina, 2013) condueix a l'exploració de les relacions entre els nivells macro i micro del relat, entre el context històric-social i l'esfera individual del subjecte, per tal d'observar com la narrativa esdevé una pràctica que permet atribuir sentit dins d'un context particular. Els indicadors que permeten desxifrar aquests lligams són els següents: el context social i històric on s'emmarquen els esdeveniments de la vida lingüística del subjecte; el tipus d'activitats específiques (microcosmos) que tenen lloc en el món social descrit (macrocosmos); la tensió que es produeix entre el particular i el general; el paper del plurilingüisme en les relacions entre els nivells macro i micro; i les convencions socials que apareixen a la narració.

La dimensió temàtica o de contingut (Strauss i Corbin, 1990 a Pavlenko, 2007) té com a objectes d'estudi els temes que es tracten; els indicis i les constel·lacions de paraules que es classifiquen segons tres nivells de significat: intrapersonal, interpersonal i metacognitiu; la valoració i relació que estableix l'individu amb les llengües; i, per últim, la influència de l'estatus de les llengües en la forma en què la persona les utilitza i pensa.

Per últim, la dimensió enunciativa (Pavlenko, 2007) se centra en l'anàlisi del posicionament enunciatiu a través de les valoracions, perífrasis verbals, modalitat verbal i conductes discursives. Altres objectes del discurs que s'estudien són les persones que s'inclouen en el text a través dels pronoms i possessius; la situació del relat en el temps (distinció entre l'ara i l'abans) i els punts crítics (contrast entre el desig i la realitat); la *polifonia* del discurs, és a dir, la presència de les *veus* dels *altres significatius* (Bakhtin, 1982); i l'expressió d'emocions i l'ús de lèxic valoratiu i elements metafòrics. En darrer

lloc, en aquesta dimensió s'examinen els recursos expressius a través de les categories d'anàlisi lèxic de Melo (2006 a Melo i Schmidt, 2012: 10): objectes d'aprenentatge i culturals, objectes afectius, eines de fortalesa i instruments de relació interpersonal.

Per a l'anàlisi de la narrativa visual s'han tingut en compte els següents aspectes: l'organització de les dades; les formes i elements de la situació d'interacció i/o aprenentatge de llengües; la dimensió contextual; la mobilització del sistema de creences; altres informacions composicionals; i la interpretació escrita del subjecte. En primer lloc, l'estudi de l'organització de les dades de la narrativa visual comporta parlar atenció a les formes de mediació (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013: 5) representades a través del següents elements: persones, objectes i context. Al mateix temps, significa observar la distribució dels elements del dibuix, el significat que té la situació de les llengües a les diferents parts del cos i el grau d'estructuració de la representació.

En segon lloc, pel que fa a les formes i elements representats (Melo-Pfeifer i Schmidt, 2012), s'observen quines són les situacions d'aprenentatge i/o interacció de llengües i si són de tipus social o individual. També s'analitzen les formes d'interacció entre els individus i els elements de la narració visual; la representació de l'estatus de les llengües; i els elements metafòrics. En tercer lloc, a la dimensió contextual (Pavlenko, 2007) es para atenció als mateixos elements d'anàlisi que en el relat de vida lingüística, és a dir, en els àmbits vitals i les comunitats de pràctica representades (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013: 11-12); i les relacions entre el context històric-social i l'esfera individual del subjecte.

En quart lloc, en relació al sistema de creences (Gabillon, 2012), s'analitza el seu tipus (base o perifèriques) i les contradiccions o corroboracions que presenten en contrast amb les del relat de vida lingüística. En cinquè lloc, és oportú no oblidar altres informacions composicionals de pes, com ara l'ús o absència de color i el seu significat; el tipus de narrativa visual de Riessman (2008): narrativa feta (*made narratives*) o narrativa trobada (*found narratives*); i la tipologia de suport utilitzat (paper o digital).

En sisè i últim lloc, s'estudia la relació entre la interpretació escrita que fa el subjecte de la narrativa visual i la representació objecte d'estudi, de tal forma que primerament la investigadora fa una primera interpretació de la narrativa visual sense llegir el text; i, després, la complementa amb l'atribució de sentit que aporta el futur mestre en relació a allò que ha representat. Per acabar, igual que a l'anàlisi del relat escrit, s'utilitzen les categories lèxiques de Melo (2006 a Melo i Schmidt, 2012: 10) per analitzar els recursos expressius del text.

6. ANÀLISI, PRESENTACIÓ I DISCUSSIÓ DE RESULTATS

6.1. ANÀLISI

6.1.1. Subjecte 1 (futura mestra): Anàlisi del relat de vida lingüística

La dimensió interlocutiva i contextual de l'anàlisi mostra com, al llarg del relat de vida lingüística, la llengua es converteix en un tema, ja que el subjecte narra la construcció del seu repertori lingüístic. El discurs es divideix en deu paràgrafs que, aproximadament, coincideixen amb els blocs temàtics, tot i que a dins d'aquests hi ha subtemes. De la seva estructura cal destacar que a l'obertura se situa en el passat i introdueix el tema del relat; en canvi, en el tancament es projecta cap al futur per expressar les seves expectatives pel que fa a l'assignatura del grau universitari en què s'emmarca l'elaboració d'aquest text i en relació a la seva futura tasca docent.

En aquesta dimensió s'analitzen els àmbits vitals que apareixen a la narració, que són el familiar, l'acadèmic (escolar i universitari) i el lúdic (amistats). En sintonia amb els àmbits, les comunitats de pràctica que hi ha són: la comunitat immediata (família i amistats), la comunitat educativa (escolar i universitària) i la professional (com a futura mestra). La seva aparició demostra que l'evolució en la construcció del repertori lingüístic està vinculada a l'ampliació de les experiències socials de l'individu en diferents contextos.

En el relat hi ha vuit episodis en què s'estableixen relacions entre l'esfera individual i el context històric-social. El primer es troba en el lligam entre els àmbits vitals i els usos (afectius o funcionals) de les llengües que fa l'aprenent de mestra. El segon es basa en la relació entre l'assoliment de competències comunicatives per part del subjecte (microcosmos) i la participació dels altres que això implica (macrocosmos).

L'eix del tercer fragment és el viatge entès com a experiència d'aprenentatge de llengües, sobretot estrangeres, tenint en compte que la immersió en la país de la llengua meta fa possible l'adquisició d'habilitats lingüístiques, socials i de coneixements interculturals. En el quart es relacionen els nivells micro i macro per mitjà de la relació que s'estableix entre llengua i societat, en tant que ambdues estan en constant evolució i tenen una dimensió extensa. El cinquè episodi s'emmarca en l'esfera educativa, on interaccionen els contextos d'aprenentatge formal i els informals de l'entorn social, en la qual la futura mestra afirma que és necessari *crear situacions comunicatives reals actuals* i que els infants aprenguin les llengües *utilitzant-les dins l'àmbit de la comunicació*.

En el sisè punt de relació entre l'entorn global i el particular es fa èmfasi en les repercussions que tenen els canvis en els contextos (escolar, familiar, professional i d'oci) en les possibilitats d'ampliació del repertori lingüístic. En aquesta línia destaca que,

actualment, el plurilingüisme impregna els àmbits vitals, la qual cosa fa augmentar les oportunitats de mobilitzar els recursos lingüístics.

En setè lloc, es connecta l'ús social de les llengües i la presència de parlants (macrocosmos) amb els processos d'aprenentatge individuals (microcosmos), i es posa l'accent en l'aprenentatge de llengües com a experiència social compartida. En el vuitè i últim punt, el subjecte adopta la posició de futura mestra i constata que una de les seves missions serà esdevenir una interlocutora vàlida que acompanyi l'alumnat en la construcció del repertori lingüístic. Per tant, es vincula un objectiu individual de la docent amb un objectiu d'ensenyament i aprenentatge referit als estudiants.

A la narració també apareixen dues convencions socials explícites, manifestades a través de l'ús de "l'altra llengua" per parlar de l'aprenentatge d'una L2; i mitjançant el llenguatge específic de l'àmbit educatiu, sobretot el relacionat amb la Didàctica de la Llengua (*competències, activitats de llengua, aprenentatge de la L1 i L2*, entre d'altres).

Per acabar l'anàlisi de la dimensió interlocutiva, és oportú posar de manifest una zona blanca del relat de vida lingüística. Aquest buit d'informació fa referència a la llengua o llengües que li agradaria aprendre. A l'annex VI s'ha apuntat la possibilitat que aquesta manca d'informació estigui causada pel fet que es focalitza l'atenció en el present i el passat de la construcció del repertori lingüístic, de manera que l'aprenent de mestra només es projecta cap al futur quan parla de la tasca docent. Altres zones blanques del text es plasmen a l'apartat de l'anàlisi del sistema de creences, en el qual es donen a conèixer representacions implícites del subjecte sobre la construcció del repertori lingüístic i el procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües.

Quant a la dimensió temàtica, els deu temes que tracta es desenvolupen de la següent forma. En primer lloc, contextualitza la temàtica general; tot seguit, parla de les llengües que coneix i dels seus àmbits d'ús; i expressa les diferències entre l'ús de la L1 i la L2 (diferències personals, des del punt de vista d'un infant de Primària i relacions entre llengua i identitat). A continuació, narra què significa per a ella "saber una llengua" i les seves implicacions; articula una experiència d'aprenentatge de llengües significativa; i fa referència a la impossibilitat de dominar una llengua.

La següent temàtica se centra en el tractament de la llengua a l'escola: què vol dir ensenyar llengua i quines activitats es fan. Tot seguit, parla de com el repertori lingüístic s'amplia a través de la influència dels diferents contextos; i sobre l'aprenentatge de llengües com a experiència social compartida. Per últim, tanca el relat formulant un objectiu personal relacionat amb l'assignatura (context en què s'emmarca l'escriptura del relat) i expressant les seves expectatives vinculades a la futura tasca docent.

Les constel·lacions de paraules de l'anàlisi que contenen els mots clau permeten identificar la interacció entre els diferents nivells de significat (intrapersonal, interpersonal i metacognitiu) i la seva rellevància en la construcció del repertori lingüístic. Aquestes marquen els indicis del relat i permeten desxifrar les representacions de la futura mestra i les relacions que estableix amb les llengües.

A la narració hi ha cinc moments clau, en els quals expressa la relació i valoració de les llengües del seu repertori lingüístic. En el primer explica la llengües que coneix i com hi interactua en els diferents àmbits vitals, de tal forma que destaca les seves funcions. En el segon relaciona llengua i identitat al manifestar les seves preferències lingüístiques i a l'articular el concepte que té d'ella mateixa com a parlant.

En el tercer punt crític narra una experiència decisiva de la seva biografia lingüística, la qual està relacionada amb la immersió lingüística com a recurs d'aprenentatge de llengües, sobretot estrangeres. És interessant observar com aquest fet té implicacions en la formació del propi repertori lingüístic i en la seva identitat personal i professional.

En el quart moment valoratiu, es desenvolupa una idea relacionada amb la impossibilitat de dominar una llengua, que pot tenir repercussions en la seva futura tasca docent, perquè porta implícita formes de concebre l'ensenyament i aprenentatge de llengües. A l'últim punt valora positivament l'ús social de les llengües i el seu aprenentatge com a activitat compartida, experiències que permeten l'ampliació del repertori lingüístic.

A l'anàlisi també s'ha observat com l'estatus de les llengües i els àmbits d'ús tenen influència en la forma d'utilitzar-les i pensar-les. En aquest sentit, es relaciona el context social amb l'esfera individual, en tant que l'aprenent de mestra interactua en català amb la comunitat escolar i les seves amistats; i a l'àmbit familiar en castellà, ja que és la llengua materna. Per tant, els contextos on es relaciona amb la comunitat immediata són claus a l'hora de mobilitzar els recursos lingüístics adequats a cada entorn.

Des de la dimensió enunciativa, s'han analitzat els quatre posicionaments enunciatius que adopta el subjecte a la narració: el personal, el d'alumne d'Educació Primària, el d'estudianta universitària i el de mestra (futura professió). Són indicadors d'aquestes posicions: les perífrasis verbals, les modalitats verbals, els pronoms, els possessius, els connectors i les conductes discursives que expressa a les valoracions i apreciacions sobre la seva relació amb les llengües. En general, predomina la modalitat enunciativa apel·lativa, atès que el relat se centra en l'articulació de les pròpies experiències vinculades a la construcció del repertori lingüístic, encara que hi ha determinats moments en què s'inclou dins de comunitats de pràctica.

El seu discurs sobre la biografia lingüística és polifònic, perquè apareixen *veus* i *posicions* (Bakhtin, 1982) dels *altres significatius* (família, amistats i comunitat educativa) o d'elements no humans (lectures proposades al grau universitari). D'aquesta manera, s'observa com les seves experiències han estat mediades per altres, la qual cosa té influència en l'aprenentatge de llengües. Els processos d'interacció i els esdeveniments socials viscuts en relació a les llengües mostren com el relat és una narrativa de pràctiques en situació.

En el text hi ha quatre fets que marquen un abans i un després a la vida lingüística del subjecte: els usos de les llengües segons els àmbits de socialització; les relacions entre llengua i identitat vinculades a experiències d'ús de la L1 i la L2; la immersió lingüística al país de la llengua meta com a font d'aprenentatge; i l'evolució i ampliació del repertori lingüístic lligades als canvis en els contextos socials.

D'altra banda, hi ha dos punts crítics en què es mostra contrast entre el desig i la realitat: el primer fa referència a com haurien de ser les activitats de llengua a l'escola i el segon s'expressa a través de les expectatives de la mestra en formació inicial pel que fa a l'assignatura del grau i a la seva futura tasca docent.

Al llarg del relat, fa ús de recursos específics, com ara metàfores, lèxic de diferents categories i elements valoratius i emocionals, per tal de comunicar de forma més intensa i expressiva la seva relació amb les llengües i el seu procés d'aprenentatge i construcció del repertori lingüístic. Aquestes eines permeten a la investigadora fer una lectura més profunda de les experiències articulades i fan possible aprofundir no només en el què narra, sinó també en el com, de manera que capta de forma més precisa el procés d'atribució de sentit de les experiències lingüístiques.

El punt més destacat d'aquest apartat és el següent, el qual tanca l'anàlisi del relat de vida lingüística, on es plasmen les creences que articula la mestra en formació inicial sobre la construcció del repertori lingüístic. A continuació, es mostren les sis creences base (CB) del relat, que tenen associades una o més creences perifèriques (CP).

CB 1: Aprendre una llengua és aprendre a interactuar dins de l'àmbit de la comunicació.

CP 1.1: Entre d'altres coses, saber una llengua és saber parlar-la i comprendre-la (a més de llegir-la i escriure-la).

CP 1.2: La millor manera d'aprendre una llengua estrangera és parlar i interactuar allà on s'utilitza constantment.

CP 1.3: Les activitats de llengua a l'escola han de ser pragmàtiques i dinàmiques, amb la clara intenció que l'infant pugui fer front a situacions comunicatives reals.

CP 1.4: L'adopció de l'ús social de la L2 depèn de la presència de parlants.

CP 1.5: La missió de la mestra és crear i desenvolupar la competència estratègica dels alumnes, que s'entén com la capacitat de fer front a situacions comunicatives autèntiques.

CB 2: La mestra d'Educació Primària ha de ser una parlant ideal i una bona referent pels seus alumnes.

CP 2.1: Per a l'ampliació del repertori lingüístic és necessari *aprendre a navegar dins de la diversitat lingüística*.

Aquesta CP 2.1 es contradiu amb la CB 2, perquè a la creença perifèrica es fa referència al fet que l'evolució del repertori lingüístic està relacionada amb la capacitat de saber fer front a situacions comunicatives plurilingües, de manera que hi hagin una transferència de competències en diferents llengües i interacció entre els coneixements, habilitats i actituds adquirits en cadascuna d'elles.

CB 3: La millor manera d'aprendre una llengua estrangera és experimentar un procés d'immersió en la llengua meta.

CP 3.1: El viatge com a motor bàsic i fonamental d'aprenentatge.

CP 3.2: L'aprenentatge de la L2 és una experiència compartida: s'aprèn a través de l'ús i la interacció constant amb els parlants.

CB 4: El desenvolupament i evolució del repertori lingüístic es realitza en funció dels canvis en els diferents contextos socials.

CP 4.1: Els usos de les llengües (afectius o funcionals) estan relacionats amb els àmbits vitals i les comunitats de pràctica en què el subjecte les utilitza.

CP 4.2: L'ús social de les llengües permet l'ampliació del repertori lingüístic i, sobretot, incideix en l'aprenentatge de segones llengües.

CP 4.3: És necessari que els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües tinguin lloc dins de l'àmbit de la comunicació.

CB 5: Existeixen diferències entre els usos de la L1 i la L2.

CP 5.1: Les habilitats, coneixements i actituds en L1 estan més desenvolupades.

CP 5.2: La falta d'hàbit i de pràctica en L2, tant des del punt de vista personal com des del d'un infant de Primària, dificulten el desenvolupament de situacions comunicatives.

CP 5.3: S'estableixen relacions entre llengua i identitat vinculades a les formes de coneixement, ús i pensament de les llengües.

CB 6: És impossible dominar una llengua, ni tan sols la materna.

CP 6.1: La llengua té una dimensió molt extensa i està en constant evolució.

6.1.2. Subjecte 1 (futura mestra): Anàlisi de la narrativa visual

Pel que fa a l'organització de les dades de la narrativa visual, els elements de les formes de mediació que destaquen estan a dins de la categoria d'"objectes", tot i que alguns d'ells no siguin físics, els quals es relacionen amb els usos de les llengües. Al cor

se li atribueix un valor afectiu, mentre que a les sabates i als hemisferis cerebrals se'ls atorga un ús funcional. També hi ha parts del cos que permeten al subjecte relacionar-se en contextos socials, les quals apareixen remarcades. Les orelles li són útils per a les activitats de percepció; la boca per a les de producció oral; els braços i les cames pel llenguatge no verbal; i el cos en general per a les activitats d'interacció i mediació.

Un dels indicadors de les formes de relació de la futura mestra amb les llengües és la seva distribució a les diferents parts del cos. El castellà està a les tres principals zones: cap, tronc i extremitats, perquè és la llengua materna i de referència. El català està situat a la boca i a les extremitats superiors, una ubicació motivada pel fet que és una llengua d'ús habitual (boca), que li ofereix recursos per comunicar-se (extremitats superiors).

La llengua anglesa està a l'hemisferi esquerra i a les orelles, parts del cos que s'associen a les funcions que desenvolupen en relació a l'ús de les llengües (processament del llenguatge i de dades de forma seqüencial; i capacitat de comprensió oral). Les dues llengües que situa al cervell són el castellà i l'anglès, però amb finalitats diferents (llengua amb què pensa i llengua que requereix concentració per utilitzar-la). Per últim, hi ha el francès, que no consta al relat escrit. Només apareix una vegada i està col·locat als peus, la zona del cos més allunyada del cor, per la distància afectiva que sent el subjecte.

Es pot parlar d'una narrativa simbòlica, tenint en compte que s'utilitzen formes abstractes per expressar la situació present de la futura mestra respecte les llengües. Els elements de la narrativa estan col·locats a les diferents parts del cos de forma convencional, és a dir, que la seva situació ha estat influïda per la seva funció biològica i per les convencions socials, els significats de cada part del cos de l'imaginari col·lectiu.

En relació a les formes i elements de les situacions d'interacció i aprenentatge de llengües, cal destacar que la connexió entre les diferents llengües de la narrativa visual es mostra a través del fet que és un subjecte multilingüe, que està contínuament expandint el seu repertori lingüístic, més enllà de la llengua materna o de referència.

A la representació s'estableixen diferències d'estatus entre les llengües, essent el castellà la que adopta més importància, per la seva presència a l'àmbit familiar i pels vincles afectius que hi manté. El català també esdevé rellevant en tant que està present al seu entorn, tant a l'àmbit escolar com al lúdic. Hi ha contrast entre les llengües estrangeres (anglès i francès) i les dues anteriors, ja que el fet que el català i el castellà estiguin presents a la comunitat immediata li proporciona més oportunitats d'ús, en comparació amb les estrangeres que es limiten, gairebé, a l'àmbit acadèmic.

A la narrativa visual hi ha tres elements metafòrics, dos d'explícits i un d'implícit. Del primer tipus hi ha el cor, representat amb una forma simbòlica per expressar la seva

vinculació emocional amb la llengua materna; i les sabates on ha col·locat el francès, per mostrar la llunyania afectiva i la seva capacitat de mobilitzar o “descuidar” els recursos lingüístics adquirits en aquest idioma (és un objecte que es pot posar i treure). D'altra banda, l'element metafòric implícit fa referència als sentits, la presència o absència dels quals és un indicador de la seva influència en les experiències lingüístiques personals.

Quant a la dimensió contextual, els àmbits vitals i les comunitats de pràctica que apareixen ho fan de manera implícita. El castellà situat a dins del cor permet deduir el seu ús a l'àmbit familiar; mentre que el català col·locat a la boca i a les extremitats superiors fa pensar que l'empra en àmbits com l'acadèmic i el lúdic. L'aparició de les llengües estrangeres, sobretot l'anglesa, permet introduir la comunitat global perquè sovint esdevé una llengua franca. És interessant observar que, encara que el castellà (al cor) sigui la llengua materna, el català (a la boca i a les extremitats superiors) ha passat a ser una de les seves llengües de referència a determinats àmbits socials, com l'escolar i el social.

Les relacions entre el context micro i macro es plasmen en dos aspectes. El primer fa referència al lligam entre l'ús de les llengües a l'entorn immediat (família, escola i amigats) i les oportunitats d'interacció i aprenentatge. Un exemple de la influència del context històric-social es mostra a través del fet que la mestra en formació inicial ha cursat l'escolarització obligatòria en català, la qual cosa té repercussions en un major ús d'aquesta llengua, malgrat no ser la materna o de referència a la llar.

El segon aspecte que permet relacionar el context general i el particular del subjecte és el tipus d'educació lingüística rebuda a l'etapa obligatòria. Aquesta es caracteritzava per ser multilingüe, perquè s'apostava per ensenyar i aprendre més d'una llengua; però no totalment plurilingüe, en tant que no es facilitava la interacció entre les llengües i la formació d'una competència subjacent comú. Aquesta qüestió s'examina en detall al següent apartat (creences). Per últim, només apareix una convenció social, que és la forma simbòlica del cor amb el seu significat cultural assignat.

A la narrativa visual hi ha tres creences base (CB), les quals tenen associades una creença perifèrica (CP), que corroboren o contradiuen les del relat de vida lingüística:

CB 1: Les llengües que formen part del repertori lingüístic estan separades en compartiments, és a dir, no hi ha interacció entre elles.

A la narrativa visual estan representades amb línies divisòries que delimiten clarament l'abast de cada llengua en relació a l'ús que en fa l'aprenent de mestra.

CP 1.1: No hi ha relació entre els coneixements i experiències viscudes amb les diferents llengües, de manera que difícilment hi haurà transferència de competències i es formarà una competència subjacent comú.

Aquestes creences corroboren la CB 2 del relat de vida lingüística, en què el subjecte manifesta que a la seva futura professió (mestra) haurà de ser una *parlant ideal i una bona referent pels seus alumnes*.

No obstant això, es contradiuen amb la CB 6 de la narrativa escrita, perquè en ella s'afirma que una llengua és impossible de dominar per la seva extensa dimensió i pel fet d'estar en evolució constant. Aquesta idea no es reproduïx a la narrativa visual, però és contraposada a través de l'ús de les línies divisòries entre les llengües.

CB 2: L'existència de relacions entre els usos de les llengües i els àmbits socials en què tenen presència, que influeixen en les oportunitats d'aprenentatge i interacció.

Això es manifesta a la narrativa visual a través del lloc on es col·loca cada llengua, el nombre de vegades que apareix i l'ús del color com a element simbòlic.

CP 2.1: L'ampliació i evolució del repertori lingüístic va associada a l'ús social de les llengües i a les experiències compartides.

Aquestes creences corroboren la CB 4 del relat de vida lingüística que fa referència a l'evolució del repertori lingüístic en funció dels canvis en els contextos socials.

També està d'acord amb les creences CB 1 i CB 3 pel que fa a la forma d'entendre el procés d'aprenentatge de llengües, ja que comporta interactuar i usar-les dins de l'àmbit de la comunicació.

CB 3: La relació del subjecte amb la L1 té influència en la dimensió emocional (L1 al cor) i en la dimensió racional (L1 al cervell) de la llengua.

CP 3.1: La L1 té una especial incidència en la construcció de la identitat personal i repercuteix en la relació i aprenentatge d'altres llengües (L1 al cor i al centre de la narrativa visual).

Aquestes creences es relacionen amb la CB 5 de la narrativa escrita, en la qual es parla de les diferències entre els usos de la L1 i la L2.

En relació a les diferències entre la narrativa escrita i la visual, és oportú destacar que s'ha introduït una nova llengua, el francès, encara que se li atribueix una menor importància respecte les altres llengües de la representació visual. Aquesta qüestió pot estar influïda pels següents factors: la no presència del relat escrit durant l'elaboració de la narrativa visual; i el major grau d'exhaustivitat de les consignes de la narrativa escrita.

Altres informacions composicionals destacades de la representació visual són els colors atribuïts a cada llengua, que han estat escollits deliberadament. Els colors tenen una simbologia específica, culturalment compartida (imaginari col·lectiu), i una dimensió psicològica que permet fer associacions entre aquests i les llengües, en relació als factors emocionals, l'educació, la cultura i les experiències personals. A la narrativa hi ha tres colors primaris (cian, groc i magenta) i un de secundari (vermell).

El cian, amb to fosc, transmet fredor i distància, per la qual cosa el subjecte l'ha utilitzat per a la llengua francesa amb què té una relació més llunyana. Aquest color s'associa a l'ordre i la confiança, uns aspectes lligats a la situació del francès als peus, que es

relaciona amb el fet que conèixer una llengua aporta recursos lingüístics i culturals que permeten avançar i evolucionar.

El groc, al contrari que el cian, té una forta càrrega d'implicació i expressa optimisme, curiositat, alegria, nerviosisme i alerta. Aquest color s'ha associat a la llengua anglesa, per tal de remarcar la seva rellevància internacional (és una tonalitat que destaca). Aquest color potencia la ment i pot estar lligat al fet de tenir curiositat per l'anglès. No obstant això, també és possible que causi saturació i ansietat, la qual cosa es relaciona amb experiències personals més aviat negatives i intranquil·les.

El magenta s'ha utilitzat pel català, una llengua que empra a l'àmbit de les relacions interpersonals escolars i lúdiques, en què es potencien valors com els que representa aquest color: l'atenció, la tranquil·litat, l'energia i la sensibilitat. A més, és una tonalitat molt propera al vermell de la llengua castellana, la qual cosa indica el contacte entre llengües, molt present a la societat en què està immersa l'aprenent de mestra.

El vermell simbolitza valors com la força, la passió, l'amor i l'entusiasme, que es relacionen amb el fet que s'ha atribuït a la llengua materna, amb la qual el subjecte té vincles afectius i recursos suficients per afrontar les situacions comunicatives més diverses. L'assignació d'aquest color també pot haver estat influïda pel fet d'estar situada a dins de la forma simbòlica del cor, que culturalment s'associa a aquesta tonalitat.

Un altre tret remarcable és l'ús de bolígraf per delimitar els contorns de les parts del cos on s'han situat les llengües; i del llapis per a la resta de zones. Es tracta d'una "narrativa feta" (*made narrative*), en tant que l'ha elaborat manualment la futura mestra. Aquesta és una forma d'expressió que permet personalitzar la representació i aportar un tipus de coneixement més profund i personal sobre el seu procés d'aprenentatge i la seva relació amb les llengües.

A la interpretació escrita de la representació, la mestra en formació inicial descriu i interpreta la narració visual, de manera que matisa i enriqueix la informació. En relació al castellà, es corroboren bastants aspectes dels analitzats a la part visual, tant pel que fa a la situació com al color. A la part escrita s'especifica que la seva ubicació a les cames respon al fet de considerar-lo com la *llengua que la sustenta i l'origen de tot el seu aprenentatge*.

Per la seva banda, la interpretació de la llengua catalana també s'ajusta força a l'anàlisi exposada. Un aspecte del text que matisa la informació visual és la seva col·locació a la boca i a les extremitats superiors, per tal d'expressar un dels seus objectius respecte a aquesta llengua: practicar-la i millorar el seu coneixement. Aquesta dada permet no només parlar del repertori lingüístic en el present, sinó també projectar-lo cap al futur.

En el paràgraf dedicat a l'anglès es corrobora una de les interpretacions sobre el color, la qual relaciona el groc amb experiències personals negatives. La mestra en formació inicial constata que ha escollit aquest color per expressar *perill* i, alhora, per destacar-la. La justificació també està acord amb el que s'havia apuntat sobre la seva relació amb la trajectòria escolar; i enriqueix la informació sobre la seva situació (cervell i orelles), de manera que explica que el seu ús requereix molta atenció i concertació.

En el fragment relacionat amb el francès, que tanca el text escrit, es confirmen totes les interpretacions que s'havien fet vinculades al seu color (el blau expressa distància) i situació en el cos (els peus són la part més llunyana del cor). En darrer lloc, el contrast entre les interpretacions del subjecte i les de la investigadora es complementa amb l'anàlisi dels elements lèxics del text escrit, el qual permet aprofundir en la dimensió afectiva, funcional i social de les llengües en la construcció del repertori lingüístic.

6.1.3. Subjecte 2 (futur mestre): Anàlisi del relat de vida lingüística

En relació a la dimensió interlocutiva i contextual, el mestre en formació inicial s'adreça a la investigadora al desenvolupar la narració escrita, la qual està escrita en català, la seva llengua materna i de referència. Al llarg del relat, la llengua es converteix en un tema, ja que narra la construcció del seu repertori lingüístic. El tipus d'escriptura i el suport és tecnològic, tenint en compte que el text està escrit a ordinador.

El discurs s'organitza en nou paràgrafs, alguns dels quals coincideixen amb els blocs temàtics del relat; i d'altres que combinen diferents temes o bé introdueixen subtemes dins d'un plantejament general en un mateix fragment de text. De l'estructura és interessant observar que a l'obertura se situa en el present, per donar a conèixer les llengües amb què interacciona i les seves habilitats comunicatives; i al futur per expressar el desig de millorar el nivell d'anglès. En canvi, en el tancament es posiciona en el passat per fer balanç de l'evolució de la seva relació amb les llengües; i en el present per expressar la seva visió sobre el plurilingüisme.

En aquesta dimensió s'analitzen els àmbits vitals que apareixen a la narració, que són el familiar, l'acadèmic i el lúdic. En concordança, hi ha les comunitats de pràctica següents: l'educativa, la immediata i la professional. La seva presència fa palesa la interacció entre les experiències personals i socials durant la construcció del repertori lingüístic.

Al llarg del relat, hi ha cinc aspectes clau que vinculen el context històric-social amb l'esfera individual del subjecte. La primera relació entre aquests dos plans es manifesta en el seu desig de millorar l'anglès, tenint en compte la influència del fenomen de la globalització i la societat líquida (Bauman, 2008) en la necessitat de ser competent en aquesta llengua, que sovint esdevé llengua franca.

La segona vinculació es troba en el lligam entre els àmbits vitals (familiar, escolar i lúdic) i les oportunitats d'aprendre les llengües a través del seu ús, sobretot a la comunitat immediata. La tercera relació entre les nivells macro i micro s'expressa en el tancament del relat, quan explica que entén el plurilingüisme com un tret positiu. La diversitat lingüística és una característica de les societats actuals que, anys enrere, era vista com un obstacle per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Per contra, actualment la finalitat de l'educació en llengües és la construcció d'un repertori lingüístic en què interaccionin les llengües (Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües, 2002).

La quarta influència de l'entorn global en l'esfera individual té lloc en el moment que parla sobre el tractament de les llengües a l'escola. Això és així perquè les creences que exposa (microcosmos), en part, han estat influïdes per les lectures i els debats (macrocosmos) de l'assignatura del grau universitari que li ha impartit la investigadora.

A la narració hi ha dues convencions socials. La primera fa referència al *sentiment de pertinença* a què apel·la quan parla de la relació entre llengua, cultura i construcció de la identitat, una expressió socialment acceptada. La segona és el nom de l'activitat de llengua de l'experiència que narra, "Calaix de sastre", que és el títol d'un dietari en què es fa una descripció detallada d'esdeveniments i comportaments socials de la Catalunya del 1769-1819, tan diversos com les paraules i expressions noves que es recullen en un sac a l'activitat que va realitzar el subjecte a Primària.

Per finalitzar l'anàlisi d'aquesta dimensió, es posa l'accent en les zones blanques de la narrativa. Hi ha dos buits d'informació que fan referència a la llengua o llengües que li agradaria aprendre i a les circumstàncies d'aprenentatge del castellà i l'anglès. Del primer aspecte es rep una informació parcial de forma implícita, a través de la voluntat que expressa de millorar el seu nivell d'anglès. Del segon punt es dedueix que ha après aquestes llengües, majoritàriament, a l'àmbit escolar i el castellà també a l'àmbit social pel contacte de llengües (català-castellà) de la societat en què està immers. Altres zones blanques es plasmen a l'apartat de l'anàlisi del sistema de creences, en el qual es donen a conèixer representacions implícites de l'aprenent de mestre sobre la construcció del repertori lingüístic i el procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües.

Pel que fa a la dimensió temàtica, el text s'estructura en deu blocs temàtics, alguns dels quals tenen subtemes. Per establir aquesta divisió, s'han analitzat les paraules clau del relat, les quals estan classificades a l'annex IX segons tres nivells de significat: intrapersonal, interpersonal i metacognitiu.

El primer tema són les llengües del seu repertori lingüístic i les seves habilitats comunicatives. En el segon expressa un desig de futur: millorar el seu nivell d'anglès. A

continuació, parla sobre què significa per a ell “saber una llengua” i quines són les seves implicacions. Des de la posició de mestre, posa l'accent en el tractament de les llengües a l'escola i en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Tot seguit, planteja la impossibilitat de dominar una llengua. La sisena temàtica tracta sobre les diferències entre l'ús de la L1 i la L2, des del punt de vista personal i des del d'un infant de Primària. En el següent punt explica els àmbits d'ús de la llengua catalana i estableix relacions entre llengua, cultura i identitat. La penúltima temàtica és una experiència significativa relacionada amb la construcció del repertori lingüístic. En darrer lloc, fa una valoració de l'evolució de la seva relació amb les llengües com a subjecte plurilingüe.

Dins d'aquesta dimensió s'han identificat tres moments clau, en els quals expressa la relació i valoració de les llengües del seu repertori lingüístic. En el primer dona a conèixer les llengües amb què interactua, els contextos d'ús i les seves competències, alhora que manifesta el desig de millorar el nivell d'anglès per la seva rellevància a escala global.

En el segon parla sobre les diferències entre l'ús de la L1 i la L2 i estableix relacions entre llengua i cultura, les quals tenen influència en la construcció de la identitat personal i col·lectiva. En aquest punt remarca la importància de l'ús de les llengües a la comunitat immediata, especialment la familiar, en el tipus de relacions que s'hi estableix. En el tercer fragment (tancament del relat) fa una valoració sobre l'evolució de la seva relació amb les llengües, en la qual fa una apreciació positiva respecte la diversitat lingüística.

Quant a la dimensió enunciativa, destaquen els tres posicionaments enunciatius que adopta el futur mestre al llarg del relat: el personal, el d'alumne d'Educació Primària i el de mestre (futura professió). Alguns recursos que emprà per expressar la seva posició són: les perífrasis verbals, els temps verbals, els connectors i les conductes discursives. Al seu torn, l'ús dels pronoms i els possessius denota que està parlant de la pròpia experiència lingüística o de les llengües, perquè tota la narració es desenvolupa en primera persona, excepte dos fragments en què s'empra la tercera persona del plural. Aquest fet remarca el caràcter personal del relat i, al mateix temps, la influència dels altres en la construcció del repertori lingüístic.

En relació a aquest últim punt, al text hi ha cinc fragments en què es fa palesa la presència de diferents *veus i posicions* dels *altres significatius* (Bakhtin, 1982) en les experiències que articula el subjecte. En primer lloc, la polifonia es fa explícita en el moment en què expressa la pressió que sent de la societat per aprendre i millorar l'anglès, una llengua amb molt de prestigi internacional. En segon lloc, les *veus* dels *altres significatius* es manifesten a través de la influència de l'entorn en l'ús de les llengües. En tercer lloc, apareixen implícitament les experiències multi-veus viscudes en els debats de l'assignatura que li va impartir la investigadora, en els quals es van tractar

dos temes que apareixen a la narració: el tractament de les llengües a l'escola i la possibilitat/impossibilitat de dominar una llengua.

En quart lloc, es mostra l'entrecruament de la construcció de la identitat personal i col·lectiva, ja que la polifonia en l'ús social de les llengües té repercussions en la dimensió afectiva i funcional de les experiències lingüístiques. En cinquè i últim lloc, per a la narració d'una experiència concreta de l'etapa de Primària, utilitza un discurs en primera personal del plural per incloure les veus dels seus companys d'aula.

En el relat hi ha tres esdeveniments que marquen un abans i un després a la vida lingüística del futur mestre, els quals remarquen la influència de la presència de les llengües a l'entorn immediat, la importància de les experiències viscudes com a aprenent de llengües i la repercussió d'aquestes en la valoració que fa de les activitats de llengua. També apareixen dos fragments en què hi ha contrast entre el desig i la realitat: quan expressa la voluntat de millorar l'anglès i quan planteja com haurien de ser les tasques de llengua a l'escola.

A la narració es fa ús de recursos expressius, com ara metàfores, una frase feta i elements lèxics valoratius de quatre categories, els quals ofereixen una major intensitat i emotivitat a les experiències viscudes en relació a les llengües i permeten aprofundir en el seu significat. A més, hi ha un punt crític on el subjecte manifesta de forma explícita els seus sentiments i preferències lingüístiques vers el català (L1), moment en el qual relaciona la llengua i la cultura amb la construcció de la identitat.

L'últim apartat de l'anàlisi del relat fa referència al sistema de creences, que és el punt central de l'estudi. A la narració apareixen sis creences base (CB), les quals tenen associades una o més creences perifèriques (CP):

CB 1: L'anglès és una llengua important dins de la societat.

CP 1.1: És necessari tenir un bon nivell d'anglès.

CB 2: L'ús de les llengües està influït per la seva presència en els diferents contextos socials (escolar, familiar i lúdic- amistats-).

CP 2.1: Saber una llengua significa poder interactuar, comprendre-la i comunicar-te, és a dir, tenir competències comunicatives.

CP 2.2: Les activitats de llengua a l'escola s'han de basar en la comunicació i en la posada en pràctica de la llengua.

CP 2.3: Una llengua com a tal no es pot ensenyar; el que es pot ensenyar són les habilitats i estratègies per comunicar-se.

CB 3: No és possible dominar completament una llengua.

CP 3.1 [CORROBORACIÓ]: És impossible conèixer i dominar tots els aspectes que conformen una llengua (gramàtica, dialectes, expressions, entre d'altres).

CP 3.2 i 3.3 [CONTRADICCIONS]:

- *Saber una llengua implica dominar les competències comunicatives.*
- *Com més llengües puguis dominar millor, més diversitat tindràs.*

CB 4: Existeixen diferències entre l'ús de la L1 i la L2.

CP 4.1: La llengua que s'utilitza a la comunitat immediata, sobretot la familiar i l'escolar, té influència en la construcció de la pròpia identitat, per la relació entre llengua i cultura i per l'ús social de les llengües.

CP 4.2: Des del punt de vista d'un infant de Primària, existeixen diferències entre l'ús de la L1 i la L2.

CP 4.3 [IMPLÍCITA]: Els infants que tenen una L1 o llengua de la llar diferent a la llengua vehicular de l'escola conceben la L2 (llengua d'instrucció) de forma distant (dimensió afectiva de la llengua).

CB 5: La millor forma d'aprenentatge de llengües es dona a través d'experiències socials compartides.

Aquesta creença s'expressa de forma EXPLÍCITA quan es parla del tractament de les llengües a l'escola; i de forma IMPLÍCITA quan el subjecte narra una experiència relacionada amb una activitat de llengua que feia a l'Educació Primària.

CB 6: La construcció del repertori lingüístic i la relació de l'individu amb les llengües evoluciona al llarg del temps.

CP 6.1: Ser un subjecte plurilingüe aporta riquesa.

6.1.4. Subjecte 2 (futur mestre): Anàlisi de la narrativa visual

En relació a l'organització de les dades, les diferents formes de mediació (persones, objectes i contextos) estan interconnectades, tenint en compte que les parts del cos on se situen les llengües es relacionen amb els àmbits d'ús. Algunes parts destacades permeten al subjecte dur a terme activitats comunicatives, com ara escoltar i comprendre (orelles), parlar (boca), mantenir el contacte visual (ulls), pensar (cervell), i interaccionar i comunicar-se (el cos en general).

Un indicador de les seves formes de relació amb les llengües és la manera com estan distribuïdes a la narrativa. El català, llengua materna i de referència, apareix a la ment (llengua amb què pensa), a la boca (vehicle de comunicació habitual) i al cor (vincles afectius). El castellà està a l'orella i l'ull dret, ja que són sentits que ha de desenvolupar a l'utilitzar-lo i perquè és una llengua amb presència al seu entorn. També està situat al peu, la part més llunyana del cor, atès que la sent distant; i a l'espatlla per indicar que per a ell aquesta llengua és un pes, una percepció motivada per causes històriques de l'ús del castellà en detriment del català a Catalunya.

L'anglès també apareix a quatre parts del cos, però mentre que el castellà està col·locat majoritàriament a la part dreta, l'anglès està a l'esquerra (ull, orella i mà) i al centre

(tronc/panxa). Aquesta distribució pot estar relacionada amb la lateralitat dretana del subjecte, que indica que el castellà és una llengua més accessible i de la qual té més recursos i destreses. L'anglès a l'oïda i a la vista fa palès l'ús d'aquests sentits per facilitar la comunicació; i a la mà pel fet de ser una eina útil, tenint en compte la seva importància a escala global (llengua franca). La seva situació al tronc/panxa permet entendre-la com una base, tant pel que fa al seu abast internacional, com a l'adquisició per part de l'aprenent de mestre dels coneixements bàsics.

Per últim, el francès només hi consta una vegada, perquè el futur mestre s'hi relaciona poc. En té uns coneixements mínims adquirits a l'etapa obligatòria i és una llengua que, igual que l'anglès, li permet comunicar-se més enllà de la comunitat immediata, per la qual cosa la situa al centre (tronc/panxa).

Es tracta d'una narrativa simbòlica, en tant que la silueta del cos i les paraules permeten conèixer la relació del mestre en formació inicial amb les llengües del seu repertori lingüístic. El grau d'estructuració és elevat i les llengües estan col·locades al cos de forma convencional, de manera que s'estableixen relacions entre la seva situació i els significats de les parts del cos propis de l'imaginari col·lectiu o de la seva funció biològica.

Pel que fa a les formes i elements de les situacions d'interacció i aprenentatge de llengües, cal destacar que el seu repertori lingüístic està format per més llengües que la materna i de referència, per tant, és un subjecte plurilingüe. A través de les experiències socials fa evolucionar el seu repertori lingüístic, la qual cosa és observable a la narrativa per mitjà de la distribució de les llengües i de la seva presència a més d'una part del cos, inclús en convivència a una mateixa zona.

El nombre de vegades i el lloc on apareixen les llengües són indicadors de l'estatus que se'ls hi atribueix. Malgrat que el català hi consti en menor mesura, està situat a tres parts del cos estratègiques (cor, boca i ment), al ser la llengua materna i de referència. El castellà té una forta presència, per la convivència amb el català a la comunitat immediata. L'anglès és important dins de la narrativa, apareix en la mateixa proporció que el castellà, però el motiu de la seva rellevància respon a la seva projecció internacional. En canvi, el francès té poca presència però té una situació central, per indicar que el seu coneixement aporta recursos lingüístics per utilitzar-los o per transferir-los a l'ús d'altres llengües.

Els tres elements metafòrics del dibuix fan referència a formes d'interacció del subjecte amb les llengües. El català al cor és una imatge del vincle afectiu que hi ha establert. El castellà a les espatlles indica que hi manté una relació més aviat negativa (és un "pes a l'espatlla"), vinculada als esdeveniments històrics que han discriminat l'ús del català a favor del castellà a Catalunya. La tercera metàfora són els sentits, que apareixen tots excepte l'olfacte, i que li permeten articular experiències en què han estat rellevants.

L'anàlisi de la dimensió contextual es fa a través de la interpretació de la situació de les llengües connectada amb els àmbits vitals i les comunitats de pràctica. L'àmbit familiar és observable amb el català al cor i la comunitat immediata (escola i amistats) amb la seva col·locació a la boca. L'àmbit escolar i social també s'identifica a través dels llocs on apareix el castellà, per la seva presència a l'entorn del subjecte en contacte amb el català. La comunitat educativa té una doble incidència segons el seu posicionament enunciatiu: posició personal d'aprenent de llengües i professional com a futur mestre. En aquesta comunitat el català i el castellà tenen una forta presència, però també l'anglès i el francès, llengües de menor ús a l'entorn immediat. L'aparició d'aquestes dues llengües estrangeres introdueix la comunitat global a la narrativa.

Les sinèrgies entre els contextos micro i macro es donen en quatre direccions, la primera de les quals relaciona la presència de les llengües a determinats àmbits vitals (familiar, escolar i lúdic) amb la seva major freqüència d'ús. La segona fa referència a la col·locació del castellà a l'espatlla, a través de la qual s'introdueix una convenció social: l'expressió popular "portar un pes a l'esquena/espatlla". Aquesta es relaciona amb el context històric-social de l'època franquista, en què el català va ser discriminat a favor del castellà, la qual cosa ha conduït a alguns catalans a establir-hi un vincle pejoratiu.

Una altra tensió entre el context general i el particular es troba en la importància atorgada a la llengua anglesa a escala internacional, pel fet d'entendre-la com un recurs útil per comunicar-se més enllà de la comunitat immediata. Això està lligat al concepte *societat líquida* de Bauman (2008), perquè remet al procés de globalització que ha portat l'eixamplament de fronteres i la necessitat de conèixer altres llengües.

A la narrativa visual no hi ha límits entre les llengües, la qual cosa mostra que el subjecte desenvolupa una competència subjacent comú durant l'aprenentatge de llengües. Aquest indicador es relaciona amb les implicacions dels processos d'ensenyament i aprenentatge de l'àmbit educatiu (macrocosmos) en les formes de relació del futur mestre amb les llengües (microcosmos). Al llarg de l'escolarització va rebre una educació que començava a apostar pel plurilingüisme, la qual ha possibilitat l'ampliació i evolució constant del seu repertori lingüístic. En darrer lloc, hi ha dues convencions socials que fa referència a l'expressió popular esmentada i a les dues associacions culturalment establertes de vincular la L1 al cor i al color vermell.

A la narrativa visual apareixen tres creences base (CB), una de les quals té associada una creença perifèrica (CP), que es relacionen o contradiuen respecte les del relat de vida lingüística:

CB 1: Les llengües presents a la comunitat immediata tenen molta importància en els usos que se'n fan (afectius i funcionals) i en les formes de pensar-les.

CP 1.1: El context social i històric influeix en l'aprenentatge i la manera de relacionar-se dels individus amb les llengües i en el valor que els hi atribueixen durant la construcció del repertori lingüístic.

A la narrativa visual s'observa com el català situat al cor, la boca i la ment esdevé l'eix central del repertori lingüístic del subjecte, pels seus usos en els àmbits familiar, educatiu i lúdic. Al mateix temps, el castellà té presència, però per a usos més funcionals que el català; i l'anglès també té rellevància, tot i que per causes i amb finalitats diferents que el català i el castellà (pel seu abast internacional).

Aquestes creences CORROBOREN la CB 1 del relat de vida lingüística, que parla de la importància de l'anglès; la CB 2, que relaciona l'ús de les llengües amb els contextos socials; i la CB 4 en el fet que hi ha diferències entre l'ús de la L1 (català) i la L2 (castellà).

CB 2: En la construcció del repertori lingüístic hi ha interacció entre les llengües que coneix el subjecte plurilingüe.

A la representació es mostra a través de l'absència de línies divisòries entre les parts del cos on apareixen les llengües i de la convivència de més d'una a una mateixa zona.

Aquesta creença es RELACIONA amb la CB 6 de la narrativa escrita, que parla sobre l'evolució del repertori lingüístic i la riquesa que aporta el plurilingüisme.

CB 3: L'aprenentatge de llengües implica l'ús d'habilitats comunicatives, per tant, les llengües s'aprenen a través del seu ús constant.

A la narrativa es plasma a través dels llocs on s'han col·locat les llengües, ja que són parts del cos que faciliten o permeten la comunicació (oïda, boca, vista, entre d'altres).

Aquesta creença ESTÀ D'ACORD amb la CB 5 del relat escrit, en la qual s'afirma que la millor forma d'aprenentatge de llengües és a través d'experiències socials.

Es RELACIONA amb la CB 3, en tant que no és possible dominar completament una llengua; el seu aprenentatge mai acaba.

Es CONTRADIU amb la CP 3.2, en la qual es constata que les competències comunicatives es poden arribar a dominar, com si existís el "parlant ideal". S'obvia el fet que l'aprenentatge de llengües consisteix en el desenvolupament d'un repertori lingüístic en què tinguin lloc totes les habilitats lingüístiques i comunicatives.

En relació a les diferències entre la narrativa escrita i la visual, igual que l'altre subjecte (1), aquest mestre en formació inicial ha introduït una nova llengua, el francès, a la qual atribueix una menor importància respecte les altres llengües del seu repertori lingüístic.

En relació a altres informacions composicionals i, concretament, a l'elecció dels colors associats a cada llengua, s'observa la influència de les experiències personals, els factors emocionals, l'educació i la cultura que inclouen la simbologia del color i la seva dimensió psicològica. A la narrativa visual hi ha un color primari (cian) i tres de secundaris (vermell, verd i marró).

El català està associat al color vermell, que transmet passió, amor, energia i entusiasme, la qual cosa es relaciona amb els vincles afectius que hi manté el subjecte. Aquesta L1 vermella està situada al cor, una associació de forma i color culturalment acceptada.

El castellà està vinculat al cian per simbolitzar la relació distant que hi estableix, al tractar-se d'un color que transmet fredor. Alhora, aquesta tonalitat s'associa a la calma, la confiança i l'ordre, tres qualitats que es poden connectar amb el fet que se sent competent amb aquesta llengua, molt present al seu entorn immediat.

L'anglès de color verd es relaciona amb la seva actitud d'aprenentatge positiva, tenint en compte que transmet esperança, activació, alegria i positivisme. El fet d'haver escollit aquesta tonalitat viva indica la importància que té aquesta llengua en el si de la representació, igual que en el relat de vida lingüística.

El marró simbolitza la confiança, el treball i el pragmatisme, uns aspectes que connecten amb el tipus de relació que estableix l'aprenent de mestre amb el francès, partint de la premissa que és la llengua que té menys importància del seu repertori lingüístic. El fet d'haver-la après en contextos formals d'aprenentatge (àmbit escolar) va en sintonia amb el valor del treball; i tenir uns coneixements bàsics de francès li proporciona confiança i li és pràctic per moure's fora del context immediat.

Aquesta narrativa ha estat elaborada manualment pel futur mestre amb eines d'escriptura i el paper com a suport, de manera que es pot afirmar que és una "narrativa feta" (*made narrative*), la qual li permet il·lustrar amb personalitat la seva relació amb les llengües.

A la interpretació escrita enriqueix la informació visual i la matisa, a través de valoracions i apreciacions respecte les seves decisions pel que fa al color i el lloc de les llengües. D'aquest text destaca l'ordre amb què apareixen les llengües, el qual demostra la importància que els hi atribueix.

En primer lloc parla del català, del qual corrobora la informació aportada pel que fa a la seva situació a l'anàlisi visual (sense text): a la ment per ser la llengua amb la qual pensa; a la boca atès que l'utilitza habitualment; i al cor perquè *la sent seva*. És interessant destacar el sentiment d'estima que expressa vers aquesta llengua. Pel que fa al color, la justificació va en una direcció diferent a l'exposada, perquè ha escollit el vermell *en memòria de les quatre barres* (bandera de Catalunya), un símbol del país.

En segon lloc fa referència a la ubicació del castellà als sentits (oïda i vista), la qual es justifica pel que s'havia apuntat a l'anàlisi sobre el seu desenvolupament durant la comunicació. El motiu de la seva situació a l'espatlla va en la línia traçada, tenint en compte que corrobora el pes d'aquesta llengua que ha suportat la societat catalana pels esdeveniments històrics. El castellà al peu té un significat diferent respecte el proposat a l'anàlisi visual, ja que ho relaciona amb un *fet cultural i sentimental* i, concretament, amb l'actitud d'algunes persones vers la cultura i llengua catalana que el motiven a "*xutar*" el país veí. Per acabar, no atribueix cap sentit al color.

En tercer lloc afirma que ha col·locat l'anglès a dos sentits, l'oïda i la vista, ja que necessita utilitzar-los per interaccionar, tal i com s'havia interpretat. Alhora, remarca que, a part dels sentits, les mans i el cos en general esdevenen eines de comunicació útils per suplir algunes competències que encara ha de desenvolupar en aquesta llengua. També va en aquesta direcció la seva col·locació a la panxa, en tant que constata que l'anglès li crea pessigolles per la manca d'habilitats.

En aquesta part de la interpretació escrita, aporta informació addicional respecte la visual i l'escrita del relat, perquè explica de quina manera li agradaria millorar l'anglès: vivint un temps a un país on es parli la llengua meta. A la narrativa escrita ja havia expressat la voluntat de ser més competent en llengua anglesa sense especificar com aconseguir-ho. En aquest punt s'expressa una creença implícita relacionada amb el procés d'aprenentatge: les llengües s'aprenen a través del seu ús en contextos socials. El verd el justifica pel fet de ser el seu color preferit i per l'*afinitat* que té amb l'anglès, un aspecte que es relaciona amb els valors d'aquest color que se li han atribuït a l'anàlisi visual.

En quart lloc, el marró pel francès no té un motiu específic, però sí la seva ubicació a la panxa. Dins del repertori lingüístic del subjecte situa aquesta llengua en un segon pla, però afirma tenir-ne uns coneixements bàsics. Això es relaciona amb l'exposat a l'anàlisi visual pel que fa a la vinculació del francès a un determinat període d'escolarització; i en relació a la forma amb què entén el plurilingüisme, atès que es veu capaç de mobilitzar els seus recursos lingüístics en aquesta llengua per adequar-se al context i als interlocutors. Per acabar, aquest anàlisi de la interpretació escrita es complementa a l'annex X amb una classificació dels elements lèxics del text, que incideixen en les relacions i usos afectius, funcionals i socials de les llengües del seu repertori lingüístic.

6.2. RESULTATS

6.2.1. Presentació de resultats

Els resultats d'aquest estudi es focalitzen en les creences dels subjectes que s'han exposat a l'apartat anterior, les quals deriven de l'anàlisi de les diferents dimensions de les narratives multimodals.

Subjecte 1 (futura mestra): Anàlisi del relat de vida lingüística

La primera creença base (CB 1) que articula la futura mestra en el relat posa l'accent en les formes de construcció del repertori lingüístic, ja que parla sobre l'aprenentatge de llengües a través del seu ús social, la interacció i la comunicació. A dues de les seves creences perifèriques (CP 1.3 i 1.5) es projecta cap a les futures pràctiques docents, tenint en compte que se centra en el paper i la funció de la mestra i en les activitats de

llengua, les quals creu que han de ser dinàmiques i pragmàtiques, amb l'objectiu que l'infant sigui capaç de fer front a situacions comunicatives autèntiques.

A la segona creença base (CB 2) afirma que la docent ha de ser una *parlant ideal i bona referent* per a l'alumnat, una creença que es contradiu amb les directrius del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües (2002), perquè la finalitat de l'educació en llengües s'ha modificat. Aquesta ja no és el "domini" d'una o més llengües, considerades de forma aïllada, amb el "parlant natiu ideal" com a model fonamental. Ben al contrari, l'objectiu és el desenvolupament d'un repertori lingüístic en què tinguin lloc totes les capacitats lingüístiques. La creença perifèrica (CP) 2.1 s'oposa a la seva creença base (CB 2), en tant que planteja la necessitat de ser capaç de fer front a situacions plurilingües per fer evolucionar i ampliar el repertori lingüístic.

La tercera creença base (CB 3) està molt relacionada amb la primera, tenint en compte que planteja que l'aprenentatge d'una llengua estrangera s'ha de dur a terme a través d'un procés d'immersió en la llengua meta. Les seves creences perifèriques associades (CP 3.1 i 3.2) destaquen el viatge com a motor d'aprenentatge i l'aprenentatge d'una L2 a través d'experiències socials compartides. En la mateixa línia, les creences perifèriques (CP) 1.2 i 4.2 incideixen en la importància de la presència de parlants i en l'ús social de les llengües per al seu aprenentatge.

La quarta creença base (CB 4) i la seva primera perifèrica (CP 4.1) se centren en la relació entre els canvis en els contextos socials i els usos de les llengües, la qual cosa fa possible evolucionar i ampliar el repertori lingüístic. La tercera creença perifèrica que té associada (CP 4.3) permet al subjecte projectar els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües en les seves futures pràctiques docents, de manera que planteja la necessitat que tinguin lloc dins de l'àmbit de la comunicació.

L'articulació de la cinquena creença base (CB 5) i algunes de les seves perifèriques (CP 5.1 i 5.3) deriven de les experiències d'aprenentatge de la L1 i L2 de la futura de mestra, les quals la porten a constatar que existeixen diferències, des del punt de vista personal i d'un infant de Primària, entre els recursos i usos de la L1 i L2. A més, a la creença perifèrica (CP) 5.3 estableix relacions entre llengua i identitat lligades a les formes d'aprenentatge, pensament i ús de les llengües. Per últim, a la sisena creença base (CB 6) planteja la impossibilitat de dominar cap de les llengües del repertori lingüístic, la qual justifica per l'extensa dimensió i la constant evolució de les llengües (CP 6.1).

Subjecte 1 (futura mestra): Anàlisi de la narrativa visual

La primera creença base (CB 1) i la seva perifèrica (CP 1.1) corroboren la CB 2 del relat, ja que afirmen que les llengües del repertori lingüístic estan separades en compartiments

i no interaccionen. A la representació visual s'observa a través de les línies divisòries que delimiten l'abast de cada llengua. Per contra, aquestes creences contradiuen la sisena creença base de la narrativa escrita (CB 6), tenint en compte que parla sobre la impossibilitat de dominar les llengües per la seva constant evolució i extensa dimensió.

La segona creença base (CB 2) i la seva perifèrica (CP 2.1) de la narrativa visual se centren en les relacions entre els usos de les llengües en els àmbits socials i les oportunitats d'aprenentatge. Aquestes estan d'acord amb les creences CB 1, CB 3 i CB 4 del relat, que parlen de les formes d'aprenentatge de llengües emmarcades dins de l'àmbit de la comunicació (CB 1 i CB 3); i de l'evolució del repertori lingüístic a través dels canvis en els contextos socials (CB 4). Aquestes creences són observables a la representació través del lloc, el nombre de vegades i el color de les llengües.

La tercera creença base (CB 3) emfatitza la influència del tipus de relació del subjecte amb la L1 en les seves dimensions emocional i racional. La seva perifèrica (CP 3.1) parla específicament de la incidència d'aquest vincle amb la L1 en la construcció de la identitat i en l'aprenentatge d'altres llengües. Això es plasma a la representació a través de la ubicació de la L1 al cor, a la ment i al centre. Aquestes creences corroboren la CB 5 del relat, en la qual es parla sobre les diferències entre els usos de la L1 i la L2.

Subjecte 2 (futur mestre): Anàlisi del relat de vida lingüística

La primera creença base (CB 1) i la seva perifèrica (CP 1.1) del relat fan referència a una de les llengües del repertori lingüístic del futur mestre, l'anglès, de la qual s'afirma que és molt important dins de la societat i que cal tenir un bon nivell. La segona creença base (CB 2) posa l'accent en com influeix la presència de les llengües en els àmbits socials en el seu ús. Aquesta té tres creences perifèriques associades que se situen en el marc de l'ensenyament i aprenentatge de llengües i, per tant, en les futures pràctiques docents del subjecte. La primera (CP 2.1) incideix en el significat de *saber una llengua* com a adquisició de competències comunicatives; la segona (CP 2.2) es focalitza en les activitats de llengua, de les quals es posa com a requisit que s'emmarquin dins de l'àmbit de la comunicació; i a la tercera (CP 2.3) es constata que una llengua no es pot ensenyar, però sí les habilitats i estratègies per comunicar-se.

La tercera creença base (CB 3) parla sobre la impossibilitat de dominar completament una llengua, la qual es corrobora amb la seva primera perifèrica (CP 3.1), en tant que es creu que és impossible conèixer i dominar tots els aspectes d'una llengua. En canvi, les altres dues perifèriques (CP 3.2 i 3.3) es contradiuen amb les anteriors, a través de dues afirmacions del relat: *saber una llengua implica dominar les competències comunicatives i com més llengües puguis dominar millor, més diversitat tindràs*.

La quarta creença base (CB 4) i la seva segona perifèrica (CP 4.2) destaquen l'existència de diferències entre els usos de la L1 i la L2, tant des de punt de vista personal com des del d'un infant de Primària. A la primera creença perifèrica (CP 4.1) es remarca la relació entre llengua i cultura i l'ús social de les llengües, de tal forma que s'expressa la influència de l'ús de les llengües a la comunitat immediata en la construcció de la identitat. La creença perifèrica (CP) 4.3 és implícita i està lligada a les futures pràctiques docents, tenint en compte que planteja que els infants que tenen una L1 diferent de la llengua d'instrucció conceben la L2 (llengua vehicular de l'escola) de forma més distant.

La cinquena creença base (CB 5) afirma que la millor forma d'aprenentatge de llengües és a través de les experiències socials compartides. Aquesta s'expressa explícitament quan es parla del tractament de les llengües a l'escola; i implícitament quan es narra una experiència d'aprenentatge significativa. La sisena i última creença base (CB 6) remarca l'evolució del repertori lingüístic i de la relació dels individus amb les llengües. La perifèrica que té associada (CP 6.1) se centra en els beneficis de l'ampliació del repertori lingüístic, en tant que es constata que ser un subjecte plurilingüe aporta riquesa.

Subjecte 2 (futur mestre): Anàlisi de la narrativa visual

La primera creença base (CB 1) i la seva perifèrica (CP 1.1) destaquen la importància de la presència de les llengües a la comunitat immediata i la influència del context social i històric en les formes d'ús, pensament i aprenentatge de les llengües. Això s'identifica a la narrativa visual a través de la ubicació i el nombre de vegades que apareixen. Aquestes creences es corroboren amb la CB 1, CB 2 i CB 4 del relat, que es basen en la importància de l'anglès (CB 1); en la relació entre l'ús de les llengües i els contextos socials (CB 2); i en les diferències entre els usos de la L1 i la L2 (CB 4).

La segona creença base (CB 2) fa referència a la interacció entre les llengües durant el procés de construcció del repertori lingüístic, un aspecte observable a la narrativa visual mitjançant l'absència de línies divisòries i la convivència de més d'una llengua a una part del cos. Aquesta creença es relaciona amb la CB 6 de la narrativa escrita, que parla de l'evolució del repertori lingüístic i la riquesa que aporta el plurilingüisme.

La tercera i última creença base (CB 3) incideix en l'aprenentatge de llengües mitjançant el seu ús i l'adquisició d'habilitats comunicatives. Això és observable a la representació visual per mitjà de la situació de les llengües. Aquesta creença està d'acord amb la CB 3 i CB 5 del relat, perquè afirmen que no és possible dominar una llengua i que la millor forma d'aprenentatge és a través d'experiències socials. Per contra, aquesta creença es contradiu amb la CP 3.2 de la narrativa escrita, tenint en compte que constata que les competències comunicatives es poden arribar a dominar, de tal forma que pressuposa l'existència del *parlant ideal*.

6.2.2. Discussió de resultats

Les creences que han articulat els mestres en formació inicial són, alhora, construccions personals i socials que neixen de les experiències. Es tracta de formes de pensament que ara s'accepten com a segures, però que poden ser qüestionades en el futur. Per mostrar que s'ha assolit el primer i el tercer objectiu específic i que s'ha donat resposta a la primera i tercera pregunta d'investigació, a continuació es discuteixen les creences articulades i es posen en relació amb el marc teòric.

Una de les creences parla sobre l'aprenentatge de llengües a través del seu ús, és a dir, d'experiències socials compartides. Aquesta es projecta en les futures pràctiques docents dels aprenents de mestre en tres direccions. La primera fa referència al fet que *saber una llengua* s'entén com l'adquisició de competències comunicatives; la segona es relaciona amb la primera en tant que es creu que la llengua no es pot ensenyar, però sí les habilitats i estratègies comunicatives; i la tercera se centra en les activitats de llengua, sobre les quals es pensa que s'han d'emmarcar en l'àmbit de la comunicació i han de fer capaç a l'alumnat d'afrontar situacions comunicatives reals.

Aquesta primera creença també té implicacions en la vida lingüística dels subjectes, perquè posa de manifest que l'evolució del repertori lingüístic està relacionada amb la presència de les llengües en els diferents contextos socials, que repercuteixen en els seus usos i en les seves oportunitats d'aprenentatge. En aquest sentit, els resultats obtinguts mostren com s'estableixen relacions entre les pràctiques socials dels àmbits escolars, familiar, lúdic i professional, en els quals es construeixen i consoliden les creences. Això es relaciona amb el fet que les creences són polifòniques (Bakhtin, 1982), resultat dels processos d'interacció en què les persones estan immerses.

Els futurs mestres entenen el plurilingüisme com una riquesa i destaquen la necessitat de ser capaços de fer front a situacions plurilingües per ampliar el seu repertori lingüístic i el dels seus alumnes. Les experiències viscudes en diferents escenaris i la participació en pràctiques socials impregnen les creences dels individus i influeixen en la construcció del repertori lingüístic (Bertaux, 2005).

A d'altres creences es destaca que l'anglès és una llengua d'abast internacional, que convé conèixer i aprendre; i també el fet que existeixen diferències entre els usos i recursos de la L1 i la L2. Una de les implicacions pedagògiques que se'n deriva és que els infants amb una L1 diferent de la llengua d'instrucció conceben la L2 de forma distant. Altres implicacions d'aquestes creences posen l'accent en les relacions que s'estableixen entre llengua, cultura i identitat lligades a les formes d'aprenentatge, pensament i ús de les llengües. A través de l'articulació de les experiències, s'emfatitza la influència de l'ús

d'aquestes a la comunitat immediata en la formació i projecció de la identitat personal i professional a l'esfera social (Ricoeur, 1995).

L'exploració de les relacions entre les creences del relat de vida lingüística i de la narrativa visual sobre la relació dels subjectes amb les llengües ha mostrat que l'assumpció d'aquestes creences no és sòlida, sinó que pot evolucionar gràcies a processos de reflexió (Palou i Fons, 2011). L'anàlisi del sistema de creences dels subjectes permet identificar algunes contradiccions entre creences mobilitzades, les quals condueixen a la seva desestabilització. Per un costat, es creu que la mestra ha de ser una parlant ideal, que es poden dominar les competències comunicatives i que les llengües del repertori lingüístic estan separades en compartiments, és a dir, que no hi ha interacció entre elles. Això pressuposa l'existència del "parlant natiu ideal" que té com a objectiu assolir el "domini" d'una llengua.

Per un altre costat, els mestres en formació inicial pensen que és impossible dominar una llengua, per la seva extensa dimensió i la seva evolució constant. Per tant, creences que eren resistents al canvi, molt arrelades al model tradicional d'ensenyament i aprenentatge de llengües, esdevenen dinàmiques, de manera que els futurs mestres estan en disposició d'adquirir teories didàctiques de referència. A partir de les narratives multimodals els subjectes reinterpreten les seves experiències i creen nous marcs interpretatius (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001: 18), que els permeten entendre que l'educació en llengües ha de tenir com a objectiu el desenvolupament d'un repertori lingüístic en què tinguin lloc totes les capacitats lingüístiques (Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües, 2002).

En aquest procés de negociació i interpretació de les creences (Woods, 2006) s'observa l'orientació de les narratives en forma de pràctiques en situació (ensenyament i aprenentatge de llengües), a través de les quals es contribueix a reproduir o transformar l'educació en llengües. Aquest procés de re-negotiació constant de les creences és necessari, perquè aquestes són un marc de referència que guia les actuacions i decisions a l'aula i que permet afrontar la complexitat de la tasca docent de desenvolupar la competència comunicativa i plurilingüe dels estudiants (Alanen, 2006). A l'anàlisi també s'ha demostrat que les creences dels futurs mestres arrelades al seu passat com a aprenent de llengües tenen una major incidència que la formació universitària, tot i que aquesta s'utilitzi per confirmar les creences (Gabillon, 2012). Fins aquí s'ha respost a les preguntes i els objectius 1 i 3, que fan referència a l'articulació de les creences.

A continuació, es respon a la segona pregunta i objectiu sobre el recurs metodològic utilitzat. Les narratives multimodals han esdevingut una eina eficaç per mobilitzar les

creences, ja que han ofert l'oportunitat als subjectes de reflexionar-hi i prendre'n consciència, per tal d'observar si són resistents o susceptibles al canvi.

En els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües les creences són utilitzades com a eines de mediació que fan possible l'atribució de significat, per la qual cosa es pot afirmar que les narratives multimodals han permès l'organització i reconstrucció de les experiències dels aprenents de mestre, que estan relacionades amb l'esfera social en què es produeix la mediació (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013).

Les noves vies d'investigació que s'obren a partir d'aquest estudi són dues. La primera fa referència a l'exploració d'altres formes de multimodalitat, per tal d'observar si són tan eficaces com les utilitzades, per dur a terme processos de reflexió sobre la construcció del repertori lingüístic i els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües. La segona és l'estudi de les creences dels mestres en formació inicial posant l'accent en la construcció del repertori lingüístic en entorns plurilingües d'ensenyament i aprenentatge.

Els límits d'aquesta recerca són dos. El primer se centra en el grau de profunditat del coneixement dels dos subjectes, tenint en compte que, a part del relat de vida lingüística i la narrativa visual, hagués augmentat la validesa de l'estudi la realització d'entrevistes individuals o col·lectives. D'aquesta manera, s'haurien triangulat més dades i s'hauria fet un seguiment exhaustiu dels dos mestres en formació inicial. Això hagués permès fer una construcció progressiva dels components col·lectius de la situació estudiada, de tal forma que s'haguessin identificat ressonàncies, és a dir, s'hagués descobert allò general entre les formes particulars.

El segon límit fa referència al fet de no obviar la influència de la investigadora, en tant que tota narrativa té en compte el seu destinatari. Aquesta figura influeix en la interpretació particular que fan els futurs mestres dels esdeveniments que han viscut en relació a la construcció del seu repertori lingüístic. Les experiències que narren sempre han passat per un filtre (Bertaux, 2005). En definitiva, els resultats mostren que la formació reflexiva i introspectiva permet fer servir la narrativa de l'experiència com a eina pel desenvolupament professional dels aprenents de mestre. En aquest sentit, la narrativa ha esdevingut una forma de reconstruir la seva experiència lingüística, a la qual han atribuït significat a partir de processos de reflexió.

7. CONCLUSIONS

En aquesta investigació s'han estudiat les narratives multimodals de dos subjectes, els quals han reconstruït experiències de relació amb les llengües, que els han permès desenvolupar el repertori lingüístic mitjançant la interacció amb entorns físics, simbòlics i

emocionals. Aquesta reconstrucció uneix les seves experiències de socialització de l'àmbit familiar, social, escolar i professional.

El treball de rememoració que han dut a terme els mestres en formació inicial, els quals han narrat la seva biografia lingüística, és una font d'informació sobre allò que té sentit per a ells. El procés de metacognició ha fet possible que mobilitzessin i, en alguns casos, desestabilitzessin creences relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de llengües, alhora que han pres consciència del seu repertori lingüístic. Se'ls hi ha ofert un espai de (re)trobatment a través de l'escriptura pel que fa a la seva manera de pensar, utilitzar i relacionar-se amb les llengües, la qual cosa contribueix a la construcció de la seva identitat personal i professional.

Els processos reflexius duts a terme a través de les narratives multimodals han fet possible atribuir sentit a les experiències personals i articular les pròpies creences, que són part de la cultura d'aprenentatge i de les representacions sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües. Les creences estan vinculades a la pràctica docent perquè hi influeixen a l'hora de prendre decisions, dissenyar activitats, gestionar l'aula i interpretar l'esdevenir dels fets educatius. Les persones interpreten les activitats d'aprenentatge d'acord amb les seves experiències, focalitzant l'atenció en els aspectes que, per a elles, tenen sentit. A través de la narració, s'han mobilitzat i desestabilitzat creences i s'han considerat altres opcions d'educació en llengües.

Els processos reflexius han propiciat que els aprenents de mestre s'adonessin que les experiències tenen implicacions que van més enllà de les primeres impressions, de manera que han aconseguit fer-les conscients i augmentar-ne el significat. Les seves creences han estat interioritzades i apropiades de forma individual, però construïdes a l'esfera social. Aquestes tenen un paper destacat en els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües quan s'utilitzen com a eines de mediació, per la qual cosa és necessària la construcció de nous marcs interpretatius que permetin noves lectures sobre el procés de construcció del repertori lingüístic.

Des de la perspectiva de la formació inicial dels mestres, la pràctica reflexiva i introspectiva permet (re)pensar les experiències i confrontar les pròpies creences durant els processos d'apropiació de les teories didàctiques de referència. Tant és així que promou la discussió de teories a partir de l'anàlisi de les pròpies experiències escolars i socials relacionades amb les llengües. Això fa possible que els futurs mestres qüestionin els models de socialització docents arrelats a la tradició viscuts durant la infantesa, de tal forma que superin certes reticències que poden generar, en un primer estadi, els models didàctics o teories educatives actuals de referència. Les narratives multimodals fomenten la confrontació i desestabilització de les creences personals sobre l'ensenyament i

aprenentatge de llengües, ja que l'evocació de les experiències personals relacionades amb la formació del repertori lingüístic té una incidència important en la construcció de les creences del docent.

Una mateixa experiència pot significar dues coses completament diferents per a dues persones, en funció de les seves creences i de les diferents maneres d'atribuir sentit a partir de l'experiència. Per això, és necessari oferir espais de reflexió durant la formació inicial dels mestres, perquè han d'aprendre a pensar per tenir un cert control sobre allò que pensen i fan, és a dir, han de ser conscients i estar alertar per triar a què paren atenció i d'aquesta manera construir sentit a partir de les seves experiències. A través de relats de vida lingüística i narratives visuals, en aquest estudi s'ha ofert l'oportunitat als futurs mestres de trobar l'equilibri que proporciona el fet de poder decidir conscientment què té sentit i què no en el propi trajecte vital, personal, de formació i professional.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alanen, R. (2006). A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. Dins P. Kalaja i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 55-86). Nova York: Springer.
- Bakhtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Mèxic, D. F.: Siglo veintiuno.
- Barkhuizen, G. (2013). Introduction: narrative research in applied linguistics. Dins G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. (1980). An introspective analysis of an individual Language learning experience. Dins R. Scarcella i S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum* (pp. 58-65). Rowley, MA: Newbury House.
- Bauman, Z. (2008). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-25.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in Language teaching: a review of research on what Language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambra, M. (2000). El pensament de professor: formació per a la pràctica reflexiva. Dins A. Camps, I. Ríos i M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- De Fina, A.; Georgakopoulou, A. (2008). Analyzing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8 (3), 379-387.
- De Fina, A.; Georgakopoulou, A. (2011). *Analyzing Narrative: Discursive and Sociolinguistic Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, A. (2013). Narratives as practices: negotiating identities through storytelling. Dins G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 154-175). Cambridge: Cambridge University Press.

- Deprez, Ch. (1993). L'entretien autobiographique et la (re)présentation de soi: un exemple de dialogue à trois. *CaLaP 10*, 101-115.
- Dufva, H. (2006). Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. Dins P. Kalaja i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 131-152). Nova York: Springer.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. Londres: Sage.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203.
- Hernández, F.; Sancho, J. M. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 9-16. Barcelona: Graó.
- Kalaja, P.; Barcelos, A. M^a. F. (Eds.). (2006). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Nova York: Springer.
- Kalaja, P. (2006). Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. Dins P. Kalaja i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 87-108). Nova York: Springer.
- Kalaja, P.; Dufva, H.; Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. Dins G. Barkhuizen (Ed.), *Narratives in Applied Linguistics* (pp. 105-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Universitaires de France.
- Melo-Pfeifer, S.; Schmidt, A. (2012). Linking "Heritage Language" Education and Plurilingual repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-30.
- Consell d'Europa. (2002). *Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües: aprendre, ensenyar i avaluar*. Recuperat des de http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues
- Palou, J.; Fons, M. (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. Dins de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (Ed.), *Multilingüisme i pràctica educativa* (pp. 255-260). Girona: Universitat de Girona.

- Palou, J.; Fons, M. (2011). Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües. Dins A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho i J. I. Rivas (Eds.), *Histórias de vida em Educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperat des de <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Palou, J.; Fons, M. (2013). Relats de vida lingüística. *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 5-8. Barcelona: Graó.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163-188.
- Perregaux, C. (2011). Draw Me a Language! Understanding the Imaginary of Young Children. *Child Health and Education*, 3 (1), 16-30.
- Ricoeur, P. (1995a). *Tiempo y narración. I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Mèxic: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1995b). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. Mèxic: Siglo XXI.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shumanns, F.; Shumanns, J. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of a second language learning. Dins H. Brown., R. Crymes i C. Yorio (Eds.), *Teaching and Learning: Trends in Research and Practice. Selected Papers from the 1977 TESOL Convention*. Washington, DC: TESOL Georgetown University.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Toolan, M. (2001). *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. Londres: Routledge.
- Tresserras, E.; Palou, J. (2014). Entornos y construcción de la identidad profesional. Dins J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró i L. Fraga (Coord.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio Internacional*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperat des de <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Woods, D. (2006). The social construction of beliefs in the language classroom. Dins P. Kalaja i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 201-230). Nova York: Springer.
- Woods, D.; Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System* 39, 381-390.

ANNEXOS

ANNEX I: CONSIGNES PER A LES NARRATIVES MULTIMODALS

RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA (narrativa escrita)

Fes una narració sobre la teva relació amb les llengües i la formació del teu repertori lingüístic. A continuació, hi ha un conjunt de preguntes que poden orientar la construcció del teu relat. No és obligatori respondre a totes les qüestions plantejades, l'estructura del text és lliure i l'extensió màxima són dues pàgines. Escriu en la llengua que et sentis més còmoda i fes-ho amb el suport que prefereixis (a mà o a ordinador).

- Quines llengües parles, escrius, escoltes, llegeixes o t'agradaria aprendre?
- Amb quines llengües interactues? I amb quines persones ho fas?
- Quins idiomes coneixes? Aquest coneixement es deu a alguna circumstància concreta de la teva experiència vital (ex. àmbit familiar, professional...)?
- Què és per a tu "saber una llengua"?
- Quines habilitats, coneixements i actituds comporta "saber una llengua"?
- És possible "dominar" una llengua?
- Com penses que són les activitats de llengua que es proposen a l'escola?
- Creus que la llengua es pot ensenyar?
- Per a tu és el mateix parlar en la teva llengua materna (L1) que en una segona llengua (L2)? Per què? Què sents en cada situació?
- Com creus que ho viu un/a alumne/a de Primària? (referent a la pregunta anterior)
- Com ha evolucionat al llarg dels anys la teva relació amb les llengües?
- Recordes alguna experiència o anècdota relacionada amb l'aprenentatge de llengües que t'hagi marcat?

NARRATIVA VISUAL

- a) M'agradaria que representessis dins d'una forma humana les llengües amb què interactues. A la part inferior de la narrativa visual escriu un breu text interpretant el dibuix. Tens a l'abast colors, per si els vols utilitzar.

ANNEX II: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA DE LA MESTRA EN FORMACIÓ INICIAL

Al llarg de la nostra vida, hem après noves parles a part de la llengua familiar d'origen o materna (L1), i d'aquesta manera hem pogut construir i ampliar el nostre repertori lingüístic. Mitjançant aquest text, descriuré la meva evolució lingüística personal.

Per començar, els idiomes que conec són el català, el castellà i l'anglès. L'aprenentatge d'aquests tres es deu a circumstàncies particulars del meu dia a dia com ara l'escola, la família o bé alguns cercles concrets d'amics. Realment, avui dia, amb les quals interactuo són la llengua castellana i la catalana. Emprar-ne una o l'altra dependrà del context, és a dir, de les persones a qui em dirigeixi: utilitzo el castellà per comunicar-me amb la meva família i parlo en català per conversar amb els meus amics o en el context escolar.

Així mateix, m'agradaria deixar clar, d'entrada, que per a mi no és el mateix parlar en la meva llengua materna que en una segona llengua (L2). Això es deu al fet que la L1 és en la qual penso, la que conec millor i amb la qual em comunico amb major espontaneïtat i fluïdesa i amb menor esforç, i, per tant, es tracta de la llengua que prefereixo utilitzar i la que sento que forma part de la meva identitat individual, en canvi amb la L2 és tot el contrari. Aquesta situació seria molt més evident en el cas d'un nen de primària. La falta d'hàbit i pràctica amb la segona llengua dificultarien molt més el correcte desenvolupament de la situació comunicativa.

Des de la meva experiència, he entès que "saber una llengua" és saber parlar-la, comprendre-la, llegir-la i escriure-la. Per assolir aquestes variables, s'han d'haver adquirit una sèrie d'habilitats, coneixements i actituds que és el que anomena la Didàctica de la Llengua com a competència comunicativa i que podem dividir en diverses subcompetències: unes de generals (lingüística, cultural, discursiva i estratègica) i altres d'específiques (productiva, perceptiva, mediatra i interactiva). Cal destacar que és la competència estratègica la que constitueix l'eix de la competència comunicativa perquè consisteix en els recursos que el parlant mobilitza per relacionar els seus coneixements, sabers i habilitats.

Són diversos els esdeveniments que he viscut per aprendre idiomes, però m'agradaria destacar-ne un: La meva estada a Londres. Viatjar és un motor bàsic i fonamental d'aprenentatge. El coneixement d'un mateix, la maduresa, el desenvolupament d'habilitats socials o els coneixements interculturals són algunes de les habilitats que el viatge proporciona en una intensitat molt superior a la qual es produeix en la nostra realitat quotidiana. Això mateix vaig experimentar fa tres anys. Sens dubte, la millor manera d'aprendre una llengua estrangera és la de practicar-la i interactuar amb ella allà on s'utilitza constantment.

Una de les moltes idees que he interioritzat és que és impossible dominar una llengua. És pràcticament impossible, ni tan sols la materna ja que es tracta d'una dimensió molt extensa i que està en constant evolució.

Des d'aquesta perspectiva, les activitats de llengua que s'haurien de proposar a l'escola haurien de ser dinàmiques i pragmàtiques, amb la clara intenció que el nen pugui fer front a situacions comunicatives actuals reals, és a dir, han d'estar focalitzades en el desenvolupament de la competència estratègica. Perquè ensenyar una llengua és

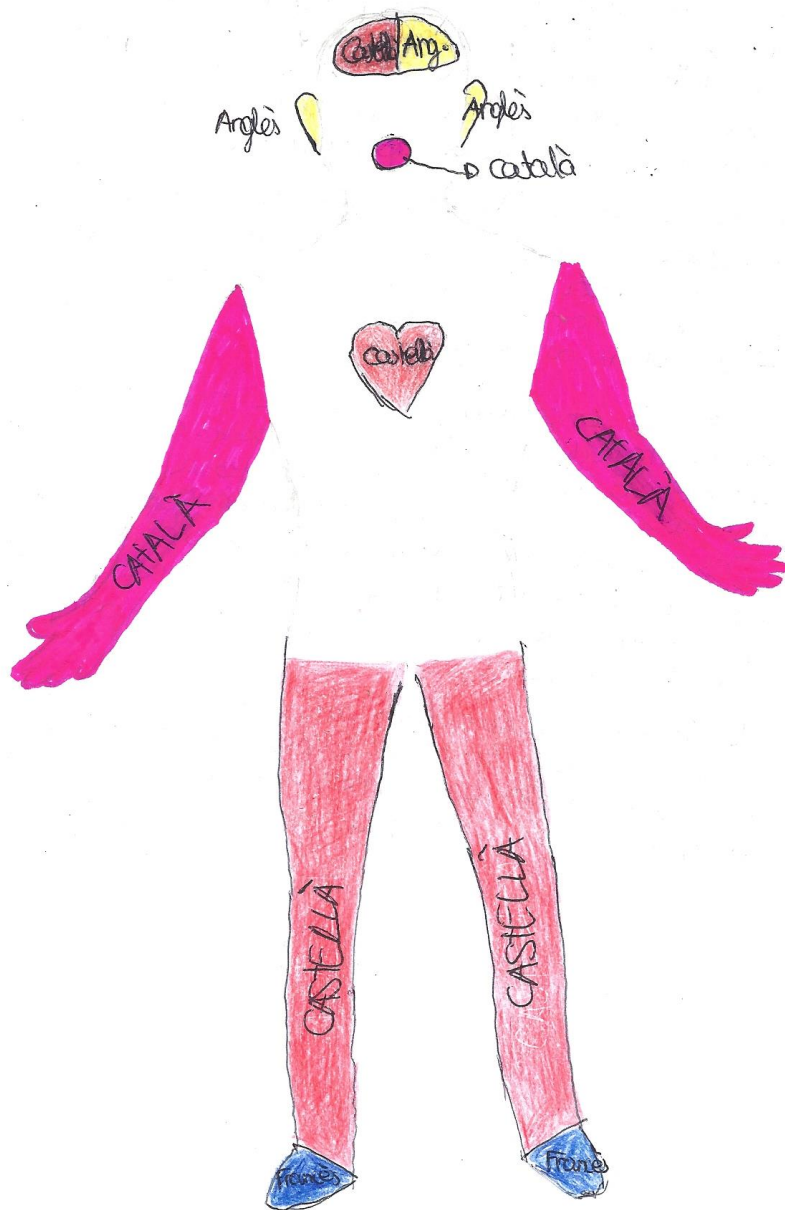
ensenyar a emprar-la i això només és possible en l'àmbit de la comunicació (Bruner,1991).

Així doncs, l'ampliació del meu repertori lingüístic es duia a terme precisament en funció dels canvis en el meu entorn provocats per la meva trajectòria educativa, canvis de context, descobertes o ampliació d'horitzons, aprenent a navegar dins la diversitat lingüística.

En suma, cal constatar que l'aprenentatge de "l'altra" llengua és una experiència compartida, per bé que l'adopció de l'ús social de "l'altra" llengua depèn d'un seguit de condicionants, sobretot de la presència de parlants.

L'objectiu d'aquesta assignatura és la creació i el desenvolupament de la competència estratègica en els alumnes, rica i diversa i capaç de fer créixer la resta de competències. Espero poder assolir-lo amb èxit a finals de curs per tal d'aconseguir ser una parlant ideal i una bona referent pels meus futurs alumnes.

ANNEX III: NARRATIVA VISUAL DE LA MESTRA EN FORMACIÓ INICIAL



Primer de tot, el meu repertori lingüístic està compost per la llengua castellana, catalana, anglesa i francesa.

Quant al castellà és la meua llengua materna i per tant amb la qual em sentic millor i amb major fluïdesa. El color que he triat ha estat el vermell perquè és la llengua que més estimo i més tinc present i amb la qual penso i és per això que l'he situada al cor i a la ment, i a les cames perquè considero que és la llengua que em sustenta i l'origen de tot el meu aprenentatge.

Pel que fa al català és la llengua que més parlo actualment i la qual m'agradaria practicar i millorar més, per això l'he situada a la boca i als braços per tal d'indiciar que la vull millorar. El color que he utilitzat és el rosa, un color molt semblant al vermell.

Quant a l'anglès, és una llengua que he tingut present durant la meua trajectòria educativa però no tinc una bona experiència. El color que expressa millor aquest sentiment és el groc perquè transmet "perill" però a la vegada és el que més destaca. D'aquesta manera, he situat l'anglès a la ment perquè he d'estar molt concentrada per entendre-ho i a les orelles perquè he de parlar molta atenció.

Pel que fa al francès durant tres anys de la meua etapa educativa, el vaig tractar. L'he situat als peus perquè considero que és la part més llunyanca del cos i amb blau perquè és una llengua distant respecte a mi.

ANNEX IV: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA DEL MESTRE EN FORMACIÓ INICIAL

Actualment parlo, escric, escolto i llegeixo en català, castellà i anglès. Personalment m'agradaria perfeccionar el meu nivell d'anglès, ja que crec que és una llengua molt útil degut al nombre de parlants que té i la importància que té en la societat.

A l'hora d'interactuar normalment ho faig en català, ja que bona part del meu entorn també interactua en aquesta llengua. Esporàdicament, també utilitzo el castellà i l'anglès quan la situació em porta a fer-ho.

Per mi saber una llengua significa poder interactuar amb ella, és a dir, ser capaç d'entendre-la i poder comunicar-te. Qualsevol tipus d'interacció i intercanvi d'informació, segons el meu parer, ja es pot considerar saber una llengua. Per saber-la cal tenir les habilitats mínimes per poder comunicar-te, és a dir, dominar les competències comunicatives mínimament.

Una llengua com a tal no es pot ensenyar, el que es pot ensenyar són les habilitats i estratègies necessàries perquè el subjecte més tard les pugui fer servir per comunicar-se. Crec que les activitats que es proposen sobre la llengua a l'escola estan massa basades en les competències gramaticals i sintàctiques. Com ja he dit, saber una llengua és poder comunicar-se i per aprendre s'ha de practicar aquesta comunicació. Potser un altre tipus d'activitats més centrades en la posada en pràctica de la llengua serien més interessants.

En el meu entendre no és possible dominar completament una llengua. Quan parlem de llengua parlem de tots els aspectes que la conformen (gramàtica, sintaxi, dialectes, expressions...) i és totalment impossible conèixer i dominar-los tots.

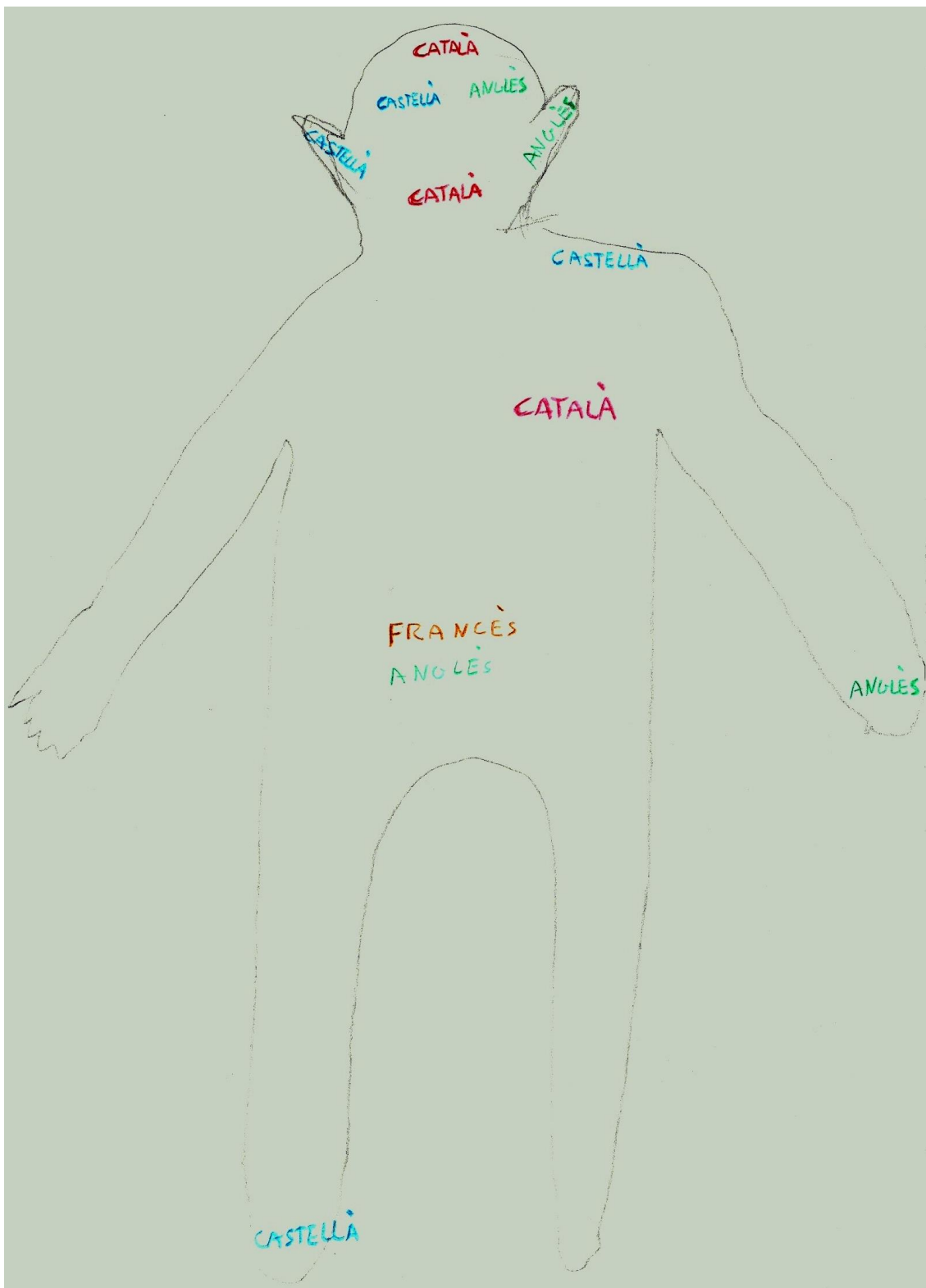
Personalment penso que hi ha una gran diferència entre parlar la meua L1 (català) i la meua L2 (castellà), tot i que entenc i parlo perfectament les dues. El fet d'haver utilitzat sempre el català en el meu entorn (escola, família, amics...) i l'estima que li tinc fan que quan el parlo senti un sentiment de pertinença molt gran. Aquest fet es produeix per la gran estima que tinc a la cultura catalana, i la llengua és una part d'ella.

Crec que els nens a l'escola també agafen una estima molt gran cap a la llengua que utilitzen més habitualment. El fet d'utilitzar la llengua en l'àmbit familiar és el pes detonant alhora de tenir més afecte sobre ella. Penso que per a ells el fet que la L2 sigui la que ensenyen a l'escola com a L1 fa que la vegin més allunyada i estranya.

Una de les experiències que recordo més sobre la llengua es remunta a quan estudiava primària. A la classe teníem un sac penjat a la paret que anomenàvem el calaix del sastre. En ell hi anàvem posant uns paperets on hi apuntàvem les paraules i expressions que eren desconegudes per a nosaltres i que anaven apareixent al llarg de les classes. Recordo que, de tan en tan, obríem el sac i recordàvem totes les paraules noves que havíem après i ens fèiem un fart de riure.

Al llarg de la meua vida la meua relació amb les llengües ha anat evolucionant cap a una idea de que com més coneixement, millor. Sóc dels que penso que com més llengües puguis dominar millor per un mateix, més diversitat tindràs.

ANNEX V: NARRATIVA VISUAL DEL MESTRE EN FORMACIÓ INICIAL



Em primer lloc, he posat la llengua catalana al cor, al cap i a la boca. El motiu és perquè és la llengua amb la qual penso, parlo i em sento mera. El fet d'haver-la dibuixat al cor és molt important per mi ja que si no ens estimem nosaltres mateixos la nostra llengua no ho farà ningú. El fet de que el color escollit sigui el vermell és en memòria a les quatre barres.

Seguidament, he dibuixat el castellà als ulls, les orelles, les espatlles i el peu. El dibuix de les orelles i els ulls és deu al fet de que al no ser la meua llengua habitual, en alguns casos i casos amb qui parles (dialectes) ens de tenir aquest sentits ben atents. El dibuix de les espatlles és perquè nosaltres i sobretot als nostres pares, avis... hem hagut de suportar el pes d'aquesta llengua per davant de la nostra (censura, segregació, discriminació...). El dibuix del peu és deu més a un fet cultural i sentimental i és que a vegades et vénen ganes de "xutar" el país veï que veus les postures d'algunes persones envers la nostra cultura i la nostra nació. He triat el color blau simplement per triar un color qualsevol.

L'anglès l'he situat als ulls, les orelles, les mans i la punta de l'orella. El dibuix dels ulls, orelles i mans és perquè és una llengua que no acaba de dominar i que l'utilitzen la vista i l'audició han d'estar ben atents per poder entendre les coses. Així mateix, les mans i el cos en general ens molt bé per poder utilitzar la comunicació no verbal per fer-te entendre. El dibuix de la punta està

relacionat amb les pessigalles que em veu aquesta llengua. N'agradaria molt poder dominar-la totalment i viure durant un temps a algun país on es parli. He escollit el color verd perquè és el meu preferit i posa èmfasi a l'afinitat que tinc amb aquesta llengua.

Finalment, he posat el francès amb marró a la punta perquè és una llengua que vaig cursar de manera molt simple i inicial a la secundària. La penso com una llengua que tinc en segon pla per si mai m'interessa. El color marró no és deu a cap fet en concret.

ANNEX VI: ANÀLISI DEL RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA DE LA MESTRA EN FORMACIÓ INICIAL

A continuació, es presenta l'anàlisi per temàtiques classificat segons tres dimensions: interlocutiva, temàtica i enunciativa.

TEMA 1. Contextualització i introducció a la temàtica del relat: la pròpia vida lingüística

Al llarg de la nostra vida, hem après noves parles a part de la llengua familiar d'origen o materna (L1), i d'aquesta manera hem pogut construir i ampliar el nostre repertori lingüístic. Mitjançant aquest text, descriuré la meva evolució lingüística personal.

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>Aquest paràgraf correspon a l'obertura de relat, en la qual el subjecte parla en primera i tercera persona, se situa en el passat i té com a objectiu contextualitzar i introduir el tema de la narració: la construcció del propi repertori lingüístic.</p> <p>Tipus d'escriptura i de suport d'escriptura</p> <p>El text s'ha redactat a ordinador, per la qual cosa el tipus d'escriptura i el suport és tecnològic. Segurament, aquest tret està influït per l'edat i la generació a la qual pertany la futura mestra, ja que es tracta d'una nativa digital d'una generació poc avesada a l'escriptura manual.</p> <p>Zones blanques</p> <p>D'entre totes les consignes que se li van donar, per tal de facilitar l'articulació de les seves experiències lingüístiques, l'únic tema sobre el qual no s'ha rebut informació és el relacionat amb les llengües que li agradaria aprendre.</p> <p>Una possible causa d'aquest buit d'informació pot ser el fet que en el relat l'aprenent de mestra se centra més en el present i el passat pel que fa a la construcció del repertori lingüístic. En canvi, només projecta alguns aspectes cap al futur relacionats amb la seva tasca docent vinculada a les processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües, i no amb l'evolució del seu repertori lingüístic. Altres zones blanques del relat es plasmen a l'apartat de l'anàlisi del sistema de creences.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquesta és la primera seqüència temàtica de les deu que té el relat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Contextualització i introducció a la temàtica del relat: la pròpia vida lingüística.	<p>Posicionament enunciatiu: temps verbals</p> <p>És interessant adonar-se que a l'obertura fa ús del passat i del futur immediat; en canvi, com es veurà a la desena seqüència, en el tancament parla en present però amb funció de futur.</p> <p>Elements metafòrics</p> <p>En aquest fragment hi ha una de les cinc metàfores del relat, (...) <i>construir i ampliar el nostre repertori lingüístic</i>, la qual fa referència a l'eixamplament de les formes d'usar i pensar les llengües.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>Els elements lèxics d'aquesta categoria se situen a l'àmbit personal, la qual cosa és observable a través de constel·lacions de paraules com ara <i>llengua familiar d'origen o materna (L1) i nostre repertori lingüístic</i>.</p>

TEMA 2. Les llengües que coneix [1] i els seus àmbits d'ús [2]

Per començar, els idiomes que conec són el català, el castellà i l'anglès [1]. L'aprenentatge d'aquests tres es deu a circumstàncies particulars del meu dia a dia com ara l'escola, la família o bé alguns cercles concrets d'amics. Realment, avui dia, amb les quals interactuo són la llengua castellana i la catalana. Emprar-ne una o l'altra dependrà del context, és a dir, de les persones a qui em dirigeixi: utilitzo el castellà per comunicar-me amb la meua família i parlo en català per conversar amb els meus amics o en el context escolar [2].

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Marc de participació</p> <p>Al tractar-se d'un relat de vida lingüística, el subjecte que l'escriu s'adreça a la investigadora, la qual li ha donat unes consignes no direccionals per articular les seves experiències al voltant de la construcció del repertori lingüístic.</p> <p>Llengua</p> <p>El subjecte ha escrit el relat en català, una de les seves llengües de referència actuals, però no llengua materna (castellà). Al llarg de la narració, s'observa com la llengua es converteix en un tema, perquè la futura mestra narra la seva construcció del repertori lingüístic, és a dir, explica quines llengües coneix i utilitza, en quins àmbits i com les ha après, entre d'altres coses.</p> <p>Polifonia del discurs</p> <p>En el relat hi ha cinc fragments que demostren que les experiències lingüístiques del subjecte són multi-veus. En aquesta seqüència temàtica s'observa com les <i>veus</i> i <i>posicions</i> (Bakhtin, 1982) dels <i>altres significatius</i> (família, amistats i comunitat educativa) tenen influència en la seva relació amb les llengües.</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>Els àmbits vitals que apareixen en aquest fragment són: el familiar, l'acadèmic (escolar i universitari) i el lúdic (amistats). En sintonia, les comunitats de</p>	<p>Temàtiques</p> <p>El segon bloc temàtic del relat té un subtema:</p> <p>2. Les llengües que coneix [1] i els seus àmbits d'ús [2].</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Aquest bloc s'analitza i interpreta de la següent manera. Es divideix en tres apartats, en funció dels tres nivells de significat de les paraules clau (intrapersonals, interpersonals i metacognitius). Dins de cada part es marquen en negreta les paraules clau de cada fragment i es fan constar els mots que les envolten, és a dir, que es mostren les constel·lacions de paraules en què es troben els indicis més importants del relat. Malgrat que aquesta sigui la manera de procedir, és oportú posar de manifest que, en ocasions, les tres categories s'interrelacionen, per la qual cosa alguns fragments estan plasmats a més d'un nivell de realitat.</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell interpersonal</u>:</p> <p><i>L'aprenentatge d'aquests tres es deu a circumstàncies particulars del meu dia a dia com ara l'escola, la família o bé alguns cercles d'amics (...).</i></p> <p><i>Emprar-ne una o l'altra dependrà del context, és a dir, de les persones a qui em dirigeixi: utilitzo el castellà per comunicar-me amb la meua família i parlo en català per conversar amb els meus amics o en el context escolar (...).</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p><i>Realment, avui dia, amb les quals interactuo són la llengua castellana i la catalana (...).</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu: conductes discursives</p> <p>Uns dels indicadors de les posicions enunciatives del subjecte són les conductes discursives, una de les quals és la narrativa. Aquesta s'utilitza per situar en el temps i a l'espai els fets de la biografia lingüística, la qual cosa es mostra en el bloc temàtic que s'està analitzant.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes afectius"</p> <p>El lèxic d'aquesta categoria es relaciona amb les comunitats de pràctica immediates (<i>escola, família</i> i <i>amistats</i>) que apareixen en aquesta part de la narració, les quals demostren la influència dels àmbits socials durant la construcció del repertori lingüístic.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>Els elements lèxics que pertanyen a aquesta categoria són les llengües del repertori lingüístic de l'aprenent de mestra, les quals s'expliciten en aquesta seqüència: <i>català, castellà</i> i <i>anglès</i>.</p>

<p>pràctica que hi ha són: la comunitat immediata (família i amistats) i la comunitat educativa (escolar i universitària– com a docent en formació inicial–). La interacció entre aquestes dues esferes, individual i social, fa palès que l'ús de les llengües sempre és en context de pràctica en situació.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>El context social en el qual se situen els esdeveniments que narra la futura mestra van des de finals dels 90' fins a l'actualitat; i les seves fites vitals s'emmarquen dins dels contextos escolar, familiar i d'oci que han tingut lloc durant aquest període. En el relat hi ha 8 episodis, en què s'estableixen relacions entre l'esfera individual del subjecte i el context social. En aquesta part de la narració s'estableix el primer vincle entre els nivells micro i macro, el qual es troba en la relació entre els àmbits vitals (familiar, escolar i lúdic) de l'aprenent de mestra i els usos (afectius o funcionals) que fa de les llengües amb què interacciona.</p>	<p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>En el relat hi ha cinc moments clau en què el subjecte manifesta la seva relació i valoració de les llengües amb què interactua, el primer dels quals és aquesta seqüència temàtica. En ella, explica que coneix tres llengües: català, castellà i anglès. El castellà és la seva llengua materna, però també de referència, juntament amb el català. La llengua catalana l'empra en contextos socials com ara l'escolar i el lúdic (amistats); en canvi, el castellà l'utilitza a l'entorn familiar. D'això se'n desprèn que del castellà en fa un ús afectiu; en canvi, el del català és afectiu a l'entorn de la comunitat immediata (amistats) i funcional al context educatiu.</p> <p>Estatus de les llengües</p> <p>En aquest fragment del relat, s'observa que la manera de pensar i utilitzar les llengües està condicionada pels àmbits d'ús, la qual cosa fa palès el prestigi de les llengües en els diferents entorns socials en què el subjecte interactua. En els contextos on es relaciona amb la comunitat immediata, ja sigui la comunitat escolar o les amistats, el català esdevé la llengua vehicular; mentre que a l'àmbit familiar el castellà adopta rellevància, ja que és la llengua materna dels seus membres.</p>	<p>Situació en el temps</p> <p>En el relat es poden situar quatre esdeveniments que van marcar un abans i un després a la vida lingüística de la futura mestra. El primer és aquest, en què parla dels usos de les llengües segons els àmbits de socialització. En ell, remarca la influència de la comunitat immediata (família, amistats i comunitat educativa) en l'aprenentatge de llengües.</p>
--	---	---

TEMA 3. Les diferències entre l'ús de la L1 i la L2. Subtemes:

3.1. Diferències personals

3.2. Llengua i identitat

3.3. Diferències des del punt de vista d'un infant de Primària

Així mateix, m'agradaria deixar clar, d'entrada, que per a mi no és el mateix parlar en la meua llengua materna que en una segona llengua (L2). Això es deu al fet que la L1 és en la qual penso, la que conec millor i amb la qual em comunico amb major espontaneïtat i fluïdesa i amb menor esforç, [1] i, per tant, es tracta de la llengua que prefereixo utilitzar i la que sento que forma part de la meua identitat individual, en canvi amb la L2 és tot el contrari [2]. Aquesta situació seria molt més evident en el cas d'un nen de primària. La falta d'hàbit i pràctica amb la segona llengua dificultarien molt més el correcte desenvolupament de la situació comunicativa [3].

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>El discurs s'organitza en deu paràgrafs, els quals coincideixen, aproximadament, amb els blocs temàtics del relat. No obstant això, dins d'aquesta divisió general també n'hi ha d'altres, perquè en alguns casos en un paràgraf apareixen subtemes. Aquest tercer bloc temàtic és un exemple de subdivisions temàtiques.</p> <p>Àmbits vitals</p> <p>En aquest fragment apareix de forma explícita l'àmbit escolar, concretament l'Etapa de Primària, quan adopta el posicionament d'alumne.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Tal i com s'ha comentat a l'organització del discurs, aquest bloc té un tema general i tres subtemes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3. Les diferències entre l'ús de la L1 i la L2. <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Diferències personals 3.2. Llengua i identitat 3.3. Diferències des del punt de vista d'un infant de Primària <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p>(...) <i>no és el mateix parlar en la meua llengua materna que en una segona llengua (L2).</i></p> <p>(...) <i>la L1 és en la qual penso, la que conec millor i amb la qual em comunico amb major espontaneïtat i fluïdesa i amb menor esforç, i, per tant, es tracta de la llengua que prefereixo utilitzar i la que sento que forma part de la meua identitat individual, en canvi amb la L2 és tot el contrari.</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu</p> <p>A través de les valoracions i apreciacions respecte la relació del subjecte amb les llengües, s'identifiquen quatre posicionaments enunciatius: el personal (individu d'una comunitat); el d'alumne d'Educació Primària; el d'estudianta universitària; i el de mestra (la seva futura professió). Aquest fragment de la narració és un exemple del primer i segon tipus, perquè fa una valoració sobre les diferències a nivell personal en la seva relació amb la L1 i L2 i una apreciació sobre aquesta diferència des del punt de vista d'un infant de Primària.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes afectius"</p> <p>D'aquesta categoria d'anàlisi és remarcable la relació que estableix la futura mestra entre llengua i identitat personal (parla de <i>sentir part</i> de la seva <i>identitat individual</i>), ja que això té repercussions en la seva manera de concebre els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües i en els seus usos afectius o funcionals, en funció el context.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p>A través del lèxic d'aquesta segona categoria, es fa èmfasi en les habilitats que té l'aprenent de mestra en relació a l'ús de la seva</p>

	<p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>La falta d'hàbit i pràctica amb la segona llengua dificultarien molt més el desenvolupament de la situació comunicativa (...).</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>Aquest és el segon dels cinc moments del relat en què el subjecte manifesta la seva relació i valoració amb les llengües del seu repertori lingüístic. En aquest sentit, constata que pensa en castellà, llengua que afirma que coneix millor i amb què es comunica amb major espontaneïtat, fluïdesa i amb menor esforç.</p> <p>A més, és la seva llengua preferent i que sent part de la seva identitat. Quan l'aprenent de mestra parla d'identitat i la relaciona amb la llengua està fent referència al concepte i consciència que té d'ella mateixa com a parlant, ja que al reconstruir la pròpia experiència amb aquesta llengua (castellà) inclou el seu coneixement, aprenentatge i ús, el qual està en sintonia amb els contextos en què interacciona.</p> <p>Estatus de les llengües</p> <p>En aquest fragment de la narració es relaciona el context històric-social (nivell macro) amb la construcció del repertori lingüístic del subjecte (nivell micro), en tant que les circumstàncies socials d'escolarització i d'oci tenen influència en l'ús predominant del català com a llengua de comunicació habitual, tot i que el castellà sigui la llengua d'ús a l'àmbit de la llar. En el context escolar es fa immersió lingüística, de manera que la llengua vehicular és el català; i, probablement, les amistats d'aquest subjecte pertanyen a una comunitat de parla catalana. A la narració es plasma com aquestes diferències en la interacció amb les dues llengües tenen repercussions en la manera d'utilitzar-les i pensar-les.</p>	<p>llengua materna (<i>conec millor, em comunico amb major espontaneïtat i fluïdesa i amb menor esforç</i>), que són alguns dels seus punts forts vinculats a l'aprenentatge de llengües; i s'expressen preferències lingüístiques (<i>prefereixo utilitzar la L1</i>).</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge i/o culturals"</p> <p>Els elements lèxics d'aquesta categoria fan referència als constructes que s'utilitzen per diferenciar les llengües (<i>llengua materna i segona llengua</i>), els quals s'emmarquen dins dels conceptes clau de la Didàctica de la Llengua. A través del seu l'ús, s'observa la polifonia del discurs i es remarca la utilització d'un vocabulari propi de les Ciències de l'Educació. A més, apareixen mots com ara <i>hàbit, pràctica i situació comunicativa</i>, els quals es relacionen amb les formes d'ensenyament i aprenentatge de llengües.</p> <p>Situació en el temps</p> <p>Aquest és el segon moment del relat que va marcar un abans i un després a la vida lingüística del subjecte. En ell es constata la relació entre llengua i identitat, a través de l'articulació de les experiències lingüístiques vinculades a les diferències experimentades a l'utilitzar la L1 i la L2. La identitat narrativa i la identitat personal es fusionen per evolucionar al mobilitzar i atribuir sentit a les vivències lligades a la relació del subjecte amb dues llengües diferents però properes. Aquest fet s'emfatitza a través de constel·lacions de mots, tals com <i>no és el mateix parlar en la meua llengua materna que en una segona llengua (L2), prefereixo utilitzar, identitat individual</i>, entre d'altres.</p> <p>Punts crítics</p> <p>En el relat hi ha dos punts crítics, en els quals l'aprenent de mestra expressa els seus sentiments en relació a les llengües. El primer és aquest en què relaciona la llengua i la identitat personal, a l'expressar les seves preferències lingüístiques i explicar les diferències d'ús entre la L1 i la L2.</p>
--	--	--

TEMA 4. El significat [1] i les implicacions [2] de “saber una llengua”

Des de la meva experiència, he entès que “saber una llengua” és saber parlar-la, comprendre-la, llegir-la i escriure-la [1]. Per assolir aquestes variables, s’han d’haver adquirit una sèrie d’habilitats, coneixements i actituds que és el que anomena la Didàctica de la Llengua com a competència comunicativa i que podem dividir en diverses subcompetències: unes de generals (lingüística, cultural, discursiva i estratègica) i altres d’específiques (productiva, perceptiva, mediatra i interactiva). Cal destacar que és la competència estratègica la que constitueix l’eix de la competència comunicativa perquè consisteix en els recursos que el parlant mobilitza per relacionar els seus coneixements, sabers i habilitats [2].

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA	DIMENSÍO TEMÀTICA	DIMENSÍO ENUNCIATIVA
<p>Polifonia del discurs</p> <p>En aquesta segona seqüència temàtica, juntament amb la tercera i la quarta, es posa de manifest que la construcció de discursos polifònics no només està caracteritzada per la presència de les veus dels altres individus, sinó també per elements no humans, com ara lectures teòriques realitzades durant la formació inicial del professorat. En el quart fragment la futura mestra inclús cita literalment una idea de Bruner, la qual ha extret d’un article que va llegir en el si de l’assignatura que li va impartir la investigadora.</p> <p>A més, en aquests tres fragments s’observa com aquesta és una narrativa de pràctiques en situació, perquè s’utilitza un llenguatge compartit i propi de la comunitat educativa, vinculat a l’educació, el currículum i les pràctiques docents (<i>competència comunicativa i estratègica, habilitats, coneixements i actituds, recursos, activitats de llengua, situacions comunicatives reals</i>, entre d’altres).</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l’esfera individual</p> <p>Aquest és el segon dels vuit fragments del relat en què s’estableixen connexions entre els nivells micro i macro. D’aquesta part se’n desprèn que l’assoliment de les competències comunicatives generals i específiques per part de l’individu (microcosmos) implica la participació dels altres (macrocosmos). Amb ells el subjecte comparteix diferents codis, referents i convencions culturals, conductes discursives i estratègies de comunicació, i posa en pràctica activitats comunicatives com la producció, la percepció, la interacció i la mediació.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquest és el quart dels deu blocs temàtics, el qual té dos subtemes relacionats amb l’aprenentatge i coneixement d’una llengua:</p> <p>4. El significat [1] i les implicacions [2] de “saber una llengua”.</p>	<p>Categoria d’anàlisi lèxic dels elements del relat: “objectes d’aprenentatge”</p> <p>Els elements lèxics d’aquesta categoria se situen a l’àmbit l’escolar, ja que abracen conceptes clau relacionats amb l’ensenyament i aprenentatge de llengües (<i>competències, habilitats, coneixements i actituds</i>, entre d’altres).</p> <p>A través de l’ús d’aquest llenguatge s’observa la polifonia del discurs abans comentada i es remarca la utilització d’un vocabulari propi de la Didàctica de la Llengua.</p>

TEMA 5. Una experiència significativa (esdeveniment que marca un abans i un després a la vida lingüística del subjecte) [1]. Subtema: la immersió lingüística com a factor clau per a l'aprenentatge d'una llengua [2]

Són diversos els esdeveniments que he viscut per aprendre idiomes, però m'agradaria destacar-ne un: La meva estada a Londres. Viatjar és un motor bàsic i fonamental d'aprenentatge. El coneixement d'un mateix, la maduresa, el desenvolupament d'habilitats socials o els coneixements interculturals són algunes de les habilitats que el viatge proporciona en una intensitat molt superior a la qual es produeix en la nostra realitat quotidiana. Això mateix vaig experimentar fa tres anys [1]. Sens dubte, la millor manera d'aprendre una llengua estrangera és la de practicar-la i interactuar amb ella allà on s'utilitza constantment [2].

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>Un altre element que relaciona els dos nivells contextuals és el viatge, que l'aprenent de mestra considera motor d'aprenentatge de llengües, de desenvolupament d'habilitats socials i d'adquisició de coneixements interculturals.</p> <p>En aquest sentit, posa èmfasi en que l'aprenentatge de llengües, sobretot llengües estrangeres, es fa a través de la pràctica i la interacció, especialment quan s'està immers en la comunitat que té aquesta llengua com la de referència o d'ús habitual.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>El cinquè bloc temàtic està format per un tema general i un subtema:</p> <p>5. Una experiència d'aprenentatge significativa (esdeveniment que marca un abans i un després a la vida lingüística del subjecte) [1]. Subtema: la immersió lingüística com a factor clau per a l'aprenentatge d'una llengua [2].</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p>(...) <i>Viatjar és un motor bàsic i fonamental d'aprenentatge (...).</i></p> <p>(...) <i>el viatge proporciona en una intensitat molt superior a la qual es produeix en la nostra realitat quotidiana.</i></p> <p>(...) <i>la millor manera d'aprendre una llengua estrangera és la de practicar-la i interactuar amb ella allà on s'utilitza (...).</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>Aquest és el tercer moment de la narració en què el subjecte manifesta la seva relació i valoració de les llengües del seu repertori lingüístic. La mestra en formació inicial destaca una experiència que va marcar</p>	<p>Posicionament enunciatiu: conductes discursives</p> <p>Aquesta seqüència temàtica és un exemple de conducta discursiva expositiva, ja que en ella el subjecte informa sobre un esdeveniment clau de la seva vida lingüística.</p> <p>Elements metafòrics</p> <p>En aquest fragment hi ha la següent metàfora: <i>viatjar és un motor bàsic i fonamental d'aprenentatge</i>. Aquesta permet a la futura mestra expressar de forma més intensa i expressiva el seu procés d'aprenentatge i construcció del repertori lingüístic; i a la investigadora fer una lectura més profunda del significat de les experiències personals de la futura mestra.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>El lèxic de l'última part d'aquest fragment (<i>practicar, interactuar</i> i <i>utilitzar</i>) dona a conèixer concepcions del subjecte pel que fa a l'aprenentatge de llengües com una experiència social compartida, en què la interacció i la utilització de les llengües de forma constant són les claus per a l'aprenentatge. Aquestes idees poden ser influents en els moments d'assimilació de les teories didàctiques de referència durant la formació inicial de la mestra.</p>

	<p>un abans i un després en la construcció del seu repertori lingüístic, la qual està relacionada amb la immersió lingüística com a recurs d'aprenentatge d'una llengua estrangera.</p> <p>És interessant posar de relleu alguns mots d'aquest fragment que mostren les repercussions que va tenir aquesta experiència en la seva relació amb les llengües, com és el cas de <i>motor bàsic i fonamental d'aprenentatge; el coneixement d'un mateix, la maduresa, el desenvolupament d'habilitats socials o els coneixements interculturals; intensitat molt superior; i practica-la i interactuar</i>. Totes aquestes constel·lacions de paraules accentuen la dimensió i les implicacions de l'experiència en la formació del repertori lingüístic, de la pròpia identitat i de la identitat professional.</p>	<p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge i/o culturals"</p> <p>Els elements lèxics d'aquesta categoria se situen a l'esfera personal, perquè engloben aspectes d'aprenentatge informal. A través de l'ús de mots com ara <i>viatjar, motor bàsic d'aprenentatge, habilitats, intensitat i experimentar</i>, la futura mestra matisa el significat que va tenir aquesta experiència de viatge en la construcció del repertori lingüístic.</p> <p>Situació en el temps</p> <p>Aquest és el tercer dels quatre esdeveniments que van marcar un abans i un després a la vida lingüística del subjecte. En ell, es concep el viatge com a experiència d'aprenentatge de llengües, en especial llengües estrangeres, en tant que l'aprenent de mestra afirma que la immersió lingüística en el país de la llengua meta és la millor manera d'aprendre una llengua. L'ús i la interacció constant amb la llengua permet l'adquisició de competències i habilitats personals i lingüístiques. Alguns mots destacats d'aquest fragment que posen l'accent en aquestes idees són: <i>estada, viatjar, habilitats, experimentar, practicar, interactuar i utilitzar</i>.</p> <p>Punts crítics</p> <p>En aquesta part de la narració hi ha el segon punt crític, en què el subjecte expressa de forma explícita els seus sentiments vers la llengua. A la narració de l'esdeveniment relacionat amb l'estada a Londres emfatitza l'elevat grau d'intensitat de l'experiència viscuda i atorga un alt valor formatiu a la pràctica continuada de les llengües.</p>
--	--	--

TEMA 6. La impossibilitat de dominar una llengua

Una de les moltes idees que he interioritzat és que és impossible dominar una llengua. És pràcticament impossible, ni tan sols la materna perquè es tracta d'una dimensió molt extensa i que està en constant evolució.

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA	DIMENSÍO TEMÀTICA	DIMENSÍO ENUNCIATIVA
<p>Polifonia del discurs</p> <p>D'aquest fragment és remarcable el fet que l'aprenent de mestra utilitzi la paraula "interioritzar", perquè la idea que apunta com a assimilada es va posar de relleu en el si de l'assignatura impartida per la investigadora. Aquest és, doncs, un altre exemple de la influència de la veu dels altres en el propi discurs.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En aquesta part del text, parla de la llengua com una <i>dimensió molt extensa</i>, la qual cosa significa que implícitament està apel·lant a la relació entre llengua i societat. A més, també fa referència al fet que la llengua està <i>en constant evolució</i>, un aspecte que es relaciona amb una de les principals característiques de la societat líquida actual (Bauman, 2008), la qual està en moviment i canvi constant. De la mateixa manera, les llengües també evolucionen en sintonia amb la comunitat que les coneix, utilitza i pensa. Aquestes són eines bàsiques i necessàries per a la comunicació.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquesta és la sisena seqüència temàtica de les deu del relat i la més breu, que tracta sobre:</p> <p>6. La impossibilitat de dominar una llengua.</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Una de les moltes idees que he interioritzat és que és impossible dominar una llengua. És pràcticament impossible, ni tan sols la materna perquè es tracta d'una dimensió molt extensa i que està en constant evolució (...).</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>D'aquesta part de valoració de la narrativa són remarcables tres idees. La primera fa referència a la impossibilitat de dominar una llengua, de la qual puntualitza que ni tan sols és possible en el cas de la llengua materna; la extensa dimensió que té una llengua; i l'evolució constant a què està sotmesa. Aquestes tres aportacions són rellevants tenint en compte les implicacions que poden tenir en la futura tasca docent del subjecte, en tant que transmeten concepcions sobre l'aprenentatge de llengües.</p>	<p>Posicionament enunciatiu: conductes discursives</p> <p>En aquest bloc temàtic apareix el tercer tipus de conducta discursiva que utilitza la futura mestra que és l'argumentativa, la qual li permet expressar opinions i valoracions respecte la construcció del repertori lingüístic.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge i/o culturals"</p> <p>Els elements lèxics d'aquesta categoria fan referència a les representacions implícites que té l'aprenent de mestra sobre l'aprenentatge de llengües, tenint en compte la influència de les formes amb què es pensen i s'utilitzen a l'hora interactuar (<i>interioritzat i impossible dominar</i>), i la seva estreta relació amb la comunitat de parlants que les empra (<i>dimensió molt extensa i constant evolució</i>). A través d'ells, s'aprofundeix no només en el QUÈ narra el subjecte, sinó també en el COM, ja que matisen i aporten precisió en el significat de les experiències personals.</p>

TEMA 7. Les activitats de llengua a l'escola [1] i el significat d'“ensenyar una llengua” [2]

Des d'aquesta perspectiva, les activitats de llengua que s'haurien de proposar a l'escola haurien de ser dinàmiques i pragmàtiques, amb la clara intenció que el nen pugui fer front a situacions comunicatives actuals reals, és a dir, han d'estar focalitzades en el desenvolupament de la competència estratègica [1]. **Perquè ensenyar una llengua és ensenyar a emprar-la i això només és possible en l'àmbit de la comunicació (Bruner,1991) [2].**

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>Aquesta part de la narració se situa a l'àmbit escolar i dins de la comunitat educativa (Educació Primària), la qual cosa demostra que l'eixamplament de les experiències lingüístiques de l'alumnat també està relacionat amb els contextos i entorns que es creen a l'escola per fer ús de les llengües en situacions socials.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En el paràgraf que s'està analitzant, s'estableix la cinquena relació entre l'àmbit particular i el general. En ell, el context d'aprenentatge s'associa amb els contextos socials d'interacció, de manera que el subjecte afirma que a l'escola s'han de crear <i>situacions comunicatives reals actuals</i> i que els infants han d'aprendre les llengües <i>utilitzant-les dins l'àmbit de la comunicació</i>.</p> <p>Saber una llengua no només vol dir aprendre un conjunt de conceptes, habilitats i actituds, sinó que també comporta ser capaç de mobilitzar-los i adequar-los a les situacions comunicatives i als interlocutors específics. D'aquesta forma, es creen espais d'intersubjectivitat entre els</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquest setè bloc temàtic se centra en el tractament de les llengües a l'escola i engloba dues temàtiques:</p> <p>7. Les activitats de llengua a l'escola [1] i el significat d'“ensenyar una llengua” [2].</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p>(...) <i>les activitats de llengua que s'haurien de proposar a l'escola haurien de ser dinàmiques i pragmàtiques, amb la clara intenció que el nen pugui fer front a situacions comunicatives actuals reals (...).</i></p> <p>(...) <i>ensenyar una llengua és ensenyar a emprar-la i això només és possible en l'àmbit de la comunicació.</i></p>	<p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: “instruments de relació interpersonal”</p> <p>Les constel·lacions de paraules de l'última oració (<i>ensenyar una llengua, emprar-la i àmbit de la comunicació</i>) permeten al subjecte expressar formes d'entendre el procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües en què l'àmbit de la comunicació és central. Aquestes idees poden ser influents en els moments d'assimilació de les teories didàctiques de referència durant la formació inicial de la mestra.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: “objectes d'aprenentatge i/o culturals”</p> <p>El lèxic d'aquest fragment engloba conceptes clau de les situacions d'ensenyament i aprenentatge de llengües, tals com <i>activitats dinàmiques i pragmàtiques, situacions comunicatives actuals reals i competència estratègica</i>. Una vegada més, aquest text es tracta d'un discurs polifònic, tenint en compte que el subjecte empra un llenguatge propi de l'esfera educativa, el qual és compartit per la comunitat que l'integra.</p> <p>Punts crítics</p> <p>En el relat hi ha dos punts crítics, en els quals es mostra contrast entre el desig i la realitat. El primer és aquest, en el qual focalitza l'atenció en quin hauria de ser el tractament de les llengües a l'escola, sobretot fent èmfasi en les activitats que es proposen, el desenvolupament de la competència comunicativa i el significat</p>

<p>participants de l'acte comunicatiu, amb els quals es comparteix un model del món.</p>		<p>d'“ensenyar llengua”. L'ús del condicional (<i>haurien</i>) és un element revelador del significat de probabilitat/desig que es manifesta respecte les formes d'ensenyament i aprenentatge de llengües.</p>
--	--	--

TEMA 8. L'ampliació del repertori lingüístic derivada de la influència dels diferents contextos socials i d'un entorn caracteritzat per la diversitat lingüística

Així doncs, l'ampliació del meu repertori lingüístic es duia a terme precisament en funció dels canvis en el meu entorn provocats per la meua trajectòria educativa, canvis de context, descobertes o ampliació d'horitzons, aprenent a navegar dins la diversitat lingüística.

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA	DIMENSÍO TEMÀTICA	DIMENSÍO ENUNCIATIVA
<p>Polifonia del discurs</p> <p>Aquest és el cinquè i últim fragment en el qual s'observa que les experiències lingüístiques del subjecte són multi-veus (Bakhtin, 1982). En ell, es fa palès que per a la futura mestra l'aprenentatge de llengües esdevé una experiència social compartida, de manera que es posa en evidència que les seves experiències relacionades amb la construcció del repertori lingüístic han estat mediades per altres, és a dir, que han rebut influències del món exterior. Per tant, els processos d'interacció en què està immersa al llarg de la vida tenen influència en el seu aprenentatge de llengües.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En aquesta part de la narració, es relacionen els canvis en els diferents contextos (escolar, familiar, professional i d'oci) amb l'ampliació del repertori lingüístic, és a dir, es vinculen les modificacions del context històric-social (nivell macro) a l'evolució en la formació del propi repertori lingüístic (nivell micro).</p> <p>A més, es destaca un tret característic de la societat del nostre país i d'Europa que és la diversitat</p>	<p>Temàtiques</p> <p>El vuitè dels deu blocs temàtics tracta sobre:</p> <p>8. L'ampliació del repertori lingüístic derivada de la influència dels diferents contextos i d'un entorn caracteritzat per la diversitat lingüística.</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell interpersonal</u>:</p> <p>(...) <i>l'ampliació del meu repertori lingüístic es duia a terme precisament en funció dels canvis en el meu entorn provocats per la meua trajectòria educativa, canvis de context, descobertes o ampliació d'horitzons, aprenent a navegar dins la diversitat lingüística (...).</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>Aquest és el cinquè i últim moment clau en què el subjecte manifesta la seva relació i valoració de les llengües amb què interactua. En ell, la futura mestra explica com influeix l'entorn en l'evolució i ampliació del seu repertori lingüístic, la qual cosa fa evident la relació entre els nivells micro i macro.</p>	<p>Elements metafòrics</p> <p>En aquest paràgraf hi ha dos elements metafòrics: (...) <i>descobertes o ampliació d'horitzons</i>; i (...) <i>aprenent a navegar dins la diversitat lingüística</i>. Les dues metàfores són positives i fan referència a l'expansió de les formes d'usar i pensar les llengües, la qual cosa es pot interpretar des del punt de vista de l'evolució i construcció constant del repertori lingüístic.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: “eines de fortalesa”</p> <p>Alguns elements lèxics (<i>descobertes o ampliació d'horitzons i aprendre a navegar dins la diversitat lingüística</i>) remarquen algunes habilitats que el subjecte ha de posar en joc durant l'aprenentatge de llengües, que tenen influència en la forma en què les utilitza i les pensa en situacions d'interacció plurilingüe.</p> <p>Situació en el temps</p> <p>Aquesta seqüència temàtica és el quart esdeveniment que va marcar un abans i un després a la vida lingüística de la futura mestra. A la narració s'expliciten alguns elements que contribueixen a l'ampliació del repertori lingüístic (<i>canvis en el meu entorn</i>), de manera que es fa èmfasi en la influència dels canvis en el context per fer evolucionar la relació de l'individu amb les llengües.</p>

<p>lingüística, la qual impregna tots els àmbits a causa del procés de globalització. Aquesta característica té influència en les oportunitats que tenen les persones de mobilitzar els seus recursos lingüístics, d'usar les llengües i d'eixamplar el repertori lingüístic i el coneixement sociocultural.</p>	<p>Al mateix temps, és remarcable que mostra una visió positiva del plurilingüisme, en tant que l'entén com un factor enriquidor per a l'aprenentatge de llengües. Per últim, és important destacar la valoració que fa de l'ús social de les llengües i del seu aprenentatge com a activitat compartida, unes consideracions que parteixen de les pròpies experiències.</p>	<p>La relació entre el context macro i micro es fa evident, perquè es tenen en compte les implicacions de la relació de la persona amb el seu entorn. En aquest mateix fragment, s'expressa de forma implícita l'actitud de l'aprenent de mestra vers l'aprenentatge de llengües, ja que entén la diversitat lingüística com un tret enriquidor (<i>navegar dins la diversitat lingüística</i>).</p>
--	--	--

TEMA 9. L'aprenentatge de llengües com a experiència social compartida

En suma, cal constatar que l'aprenentatge de "l'altra" llengua és una experiència compartida, per bé que l'adopció de l'ús social de "l'altra" llengua depèn d'un seguit de condicionants, sobretot de la presència de parlants.

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En el setè punt de relació entre aquests dos contextos es torna a fer èmfasi en l'aprenentatge de llengües, en especial segones llengües, com a experiència social compartida. Així es relaciona el seu ús social i la presència de parlants (macrocosmos) amb els processos d'aprenentatge individuals de llengües (microcosmos).</p> <p>D'altra banda, a la narració apareixen dues convencions socials explícites. La primera es pot observar en aquest fragment quan l'aprenent de mestra parla de "l'altra llengua" per referir-se a l'aprenentatge d'una llengua diferent a la L1.</p> <p>La segona convenció social no es concreta en un mot específic, sinó que engloba el conjunt de paraules que empra el subjecte per referir-se als diferents aspectes de l'esfera educativa, tals com: <i>habilitats, coneixements, actituds, competències, Didàctica de la Llengua, activitats de llengua, aprenentatge d'una llengua materna</i>, entre d'altres.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>La novena seqüència temàtica parla sobre:</p> <p>9. L'aprenentatge de llengües com a experiència social compartida.</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell interpersonal</u>:</p> <p>(...) <i>l'aprenentatge de "l'altra" llengua és una experiència compartida, per bé que l'adopció de l'ús social de "l'altra" llengua depèn d'un seguit de condicionants, sobretot de la presència de parlants.</i></p>	<p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>D'aquesta categoria són remarcables les afirmacions de la futura mestra que fan referència a l'aprenentatge de llengües com una <i>experiència social compartida</i>, en què la <i>interacció</i>, la <i>utilització</i> de les llengües de forma constant i la <i>presència de parlants</i> són imprescindibles per al seu aprenentatge.</p>

TEMA 10. Un objectiu personal relacionat amb l'assignatura (context en què s'emmarca l'escriptura del relat) [1] i expectatives de futur vinculades a la tasca docent del subjecte [2]

L'objectiu d'aquesta assignatura és la creació i el desenvolupament de la competència estratègica en els alumnes, rica i diversa i capaç de fer créixer la resta de competències [1]. Espero poder assolir-lo amb èxit a finals de curs per tal d'aconseguir ser una parlant ideal i una bona referent pels meus futurs alumnes [2].

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>A diferència de l'obertura, el tancament està escrit en primera persona i es tracta d'una projecció al futur relacionada amb les expectatives de la futura mestra pel que fa l'assignatura en què es va emmarcar l'elaboració d'aquest text i en relació a la seva futura tasca docent.</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>L'àmbit vital que hi ha en aquest fragment de la narració és l'acadèmic (escolar i universitari), que es troba dins de la comunitat educativa (escolar i universitària– com a docent en formació inicial–) i la professional (com a futura mestra). La professional apareix quan parla sobre el rol de la mestra durant l'ensenyament i aprenentatge de llengües; i l'educativa quan es planteja l'objectiu que ha d'assolir a l'assignatura de Didàctica de la Llengua de la seva formació universitària inicial.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En el vuitè i últim fragment de relació entre els nivells micro i macro, es posa de manifest que en la posada en pràctica de la futura professió del subjecte, mestra de Primària, haurà</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquesta és l'última seqüència temàtica, la qual té dos subtemes:</p> <p>10. Un objectiu personal relacionat amb l'assignatura (context en què s'emmarca l'escriptura del relat) [1] i expectatives de futur vinculades a la tasca docent del subjecte [2].</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p>(...) per tal d'aconseguir ser una parlant ideal i una bona referent pels meus futurs alumnes.</p>	<p>Posicionament enunciatiu: conductes discursives i temps verbals</p> <p>En el tancament del relat s'identifiquen dos posicionaments enunciatius: el d'estudianta universitària a la primera part quan parla sobre l'objectiu de l'assignatura del grau; i el de mestra en relació al paper que ha d'assumir en la seva futura professió. També és interessant observar que, mentre que a l'obertura fa ús del passat i del futur immediat, en el tancament parla en present però amb funció de futur.</p> <p>Elements metafòrics</p> <p>L'última metàfora del relat és la següent: <i>capaç de fer créixer la resta de competències</i>. El seu ús permet expressar amb major intensitat l'objectiu de l'aprenent de mestra, que està relacionat amb la construcció i eixamplament del repertori lingüístic dels seus futurs alumnes.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p>A través dels mots <i>parlant ideal</i> i <i>bona referent</i> el subjecte exposa les seves expectatives respecte la seva futura actuació docent i es qüestiona quin ha de ser el seu paper com a mestra en relació als processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>Com a element lèxic objecte d'aprenentatge apareix la <i>competència estratègica</i>, la qual el subjecte vol fer desenvolupar als seus futurs alumnes, per tal de fer créixer la resta de <i>competències</i>. L'ús d'aquest</p>

<p>d'esdevenir una interlocutora vàlida que acompanyi l'alumnat en el desenvolupament del seu repertori lingüístic.</p>		<p>concepte específic li permet adoptar el posicionament enunciatiu de mestra i a la investigadora l'ajuda a identificar representacions implícites que poden guiar la futura actuació de l'aprenent de mestra a l'aula.</p> <p>Punts crítics</p> <p>En aquest fragment hi ha el segon punt crític de relat, en el qual s'expressen expectatives de futur des de dos posicionaments enunciatius. S'expliquen objectius que es volen assolir, per un costat, com a estudianta universitària i, per l'altre, com a futura docent vinculats al desenvolupament de competències i al fet d'esdevenir una "referent" pels alumnes.</p>
---	--	--

<p align="center">ALTRES ASPECTES D'ANÀLISI DEL RELAT</p>	
<p>1) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Posicionament enunciatiu: perífrasis verbals</p>	
<p>El subjecte fa ús de perífrasis verbals per expressar el seu posicionament enunciatiu. Al llarg del relat, hi ha cinc perífrasis de possibilitat (<i>es deu al fet que la L1, es deu a circumstàncies, poder assolir-lo amb èxit, podem dividir, pugui fer front a i ser capaç de fer créixer</i>); dues de resolutives (<i>m'agradaria deixar clar i s'han d'haver adquirit</i>); dues de ponderatives (<i>prefereixo utilitzar i aprenent a navegar</i>); una de consecutiva (<i>aconseguir ser</i>); dues d'obligació (<i>les activitats de llengua que s'haurien de proposar a l'escola i han d'estar focalitzades</i>); i una d'aproximativa (<i>m'agradaria destacar-ne un</i>).</p> <p>L'ús d'aquestes perífrasis al llarg del text és coherent amb la seva posició respecte els diferents temes i atorga una major expressivitat a la narració. També és rellevant observar com, a través d'elles, en ocasions intenta buscar la causalitat de les experiències viscudes (ex. perífrasis de probabilitat), per tal d'establir lligams entre els diferents esdeveniments de la seva biografia lingüística.</p>	
<p>2) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Posicionament enunciatiu: temps verbals</p>	
<p>La modalitat verbal predominant és el present, tot i que també es fa ús del passat, sobretot en perfet d'indicatiu, i del condicional i el futur en menor mesura. Aquesta elecció no és atzarosa, sinó que respon a la voluntat de la futura mestra d'expressar la seva relació actual amb les llengües (present), com ha estat la construcció del seu repertori lingüístic (passat), quines expectatives té a llarg termini respecte les llengües (futur), quin hauria de ser el seu tractament a l'escola i quines diferències pot experimentar un infant al fer ús de la L1 i la L2 (condicional).</p>	
<p>3) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Posicionament enunciatiu: connectors</p>	
<p>Els connectors són elements discursius que permeten organitzar les experiències i relacionar les idees del relat. Tot seguit, es mostren els marcadors discursius que empra l'aprenent de mestra i la seva funció dins de la narració, per tal de constatar que el seu ús té influència en la valoració que fa de la seva relació amb les llengües.</p>	

- Marcadors discursius per organitzar la informació i la seva funció dins del relat: *per començar* (per iniciar el relat), *al llarg de la nostra vida* (temporal), *des de la meva experiència* (per avançar en el text), *en suma* (conclusiu) i *avui en dia* (temporal).
- Marcadors per relacionar idees i la seva funció dins del relat: *d'aquesta manera* (de mode), *sense dubte*, *des d'aquesta perspectiva i realment* (valoratiu o per expressar el punt de vista), *és a dir* (exemplificador), *així mateix* (per insistir), *per tant* (de conseqüència), *així doncs* (per concloure), *en canvi* i *però* (adversatiu), *perquè* i *per bé que* (causals) i *per tal de* (de finalitat).

4) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Persones: l'ús de pronoms i possessius

En el relat només hi ha dos pronoms personals forts (*mi* i *ella*). En canvi, sí que hi apareixen pronoms febles, com ara *em* (*m'* i *-me*), *la/les* (*-la*), i *en* (*-ne*). D'aquesta anàlisi se'n desprèn que, tant els pronoms forts com els febles, fan referència a les primeres i terceres persones. Això és així perquè el subjecte està parlant o bé de la pròpia experiència lingüística o de les llengües.

També són destacables els possessius, ja que el més utilitzat és *meu/meva/meus/meves*, pel caràcter personal i vivencial de la narració i el *nostre/nostra*, pel fet de narrar experiències socials compartides. En conjunt, tant pel que fa a l'ús dels pronoms com dels possessius, predomina la modalitat enunciativa apel·lativa, en tant que la primera persona del singular pren el protagonisme a les altres.

Exemples de l'ús de pronoms i possessius:

Al llarg de la NOSTRA vida, hem après noves parles a part de la llengua familiar d'origen o materna (L1), i d'aquesta manera hem pogut construir i ampliar el NOSTRE repertori lingüístic. Mitjançant aquest text, descriuré la MEVA evolució lingüística personal.

Així mateix, M'agradaria deixar clar, d'entrada, que per a MI no és el mateix parlar en la MEVA llengua materna que en una segona llengua (L2).

Realment, avui dia, amb LES quals interactuo són la llengua castellana i la catalana. Emprar-NE una o l'altra dependrà del context, és a dir, de les persones a qui EM dirigeixi: utilitzo el castellà per comunicar-ME amb la MEVA família i parlo en català per conversar amb els MEUS amics o en el context escolar.

SISTEMA DE CREENCES

Creences sobre la construcció del repertori lingüístic i l'ensenyament i aprenentatge de llengües

En el relat apareixen sis **creences base (CB)** que tenen associades una o més **creences perifèriques (CP)**

CB 1: Aprendre una llengua és aprendre a interactuar dins de l'àmbit de la comunicació.

Al llarg de la nostra vida, hem après noves parles a part de la llengua familiar d'origen o materna (L1), i d'aquesta manera hem pogut construir i ampliar el nostre repertori lingüístic.

CP 1.1: Entre d'altres coses, saber una llengua és saber parlar-la i comprendre-la (a més de llegir-la i escriure-la).

Des de la meua experiència, he entès que "saber una llengua" és saber parlar-la, comprendre-la, llegir-la i escriure-la.

CP 1.2: La millor manera d'aprendre una llengua estrangera és parlar i interactuar allà on s'utilitza constantment.

Sens dubte, la millor manera d'aprendre una llengua estrangera és la de practicar-la i interactuar amb ella allà on s'utilitza constantment.

CP 1.3: Les activitats de llengua a l'escola han de ser pragmàtiques i dinàmiques, amb la clara intenció que l'infant pugui fer front a situacions comunicatives reals.

Des d'aquesta perspectiva, les activitats de llengua que s'haurien de proposar a l'escola haurien de ser dinàmiques i pragmàtiques, amb la clara intenció que el nen pugui fer front a situacions comunicatives actuals reals (...).

CP 1.4: L'adopció de l'ús social de la L2 depèn de la presència de parlants.

(...) l'aprenentatge de "l'altra" llengua és una experiència compartida, per bé que l'adopció de l'ús social de "l'altra" llengua depèn d'un seguit de condicionants, sobretot de la presència de parlants.

CP 1.5: La missió de la mestra és crear i desenvolupar la competència estratègica dels alumnes, que s'entén com la capacitat de fer front a situacions comunicatives autèntiques.

L'objectiu d'aquesta assignatura és la creació i el desenvolupament de la competència estratègica en els alumnes, rica i diversa i capaç de fer créixer la resta de competències.

CB 2: La mestra d'Educació Primària ha de ser una parlant ideal i una bona referent pels seus alumnes.

Espero poder assolir-lo amb èxit a finals de curs per tal d'aconseguir ser una parlant ideal i una bona referent pels meus futurs alumnes.

CP 2.1: Per a l'ampliació del repertori lingüístic és necessari *aprendre a navegar dins de la diversitat lingüística*.

Aquesta **CP 2.1 es CONTRADIU amb la CB 2**, perquè a la creença perifèrica es fa referència al fet que l'evolució del repertori lingüístic està relacionat amb la capacitat de saber fer front a situacions comunicatives plurilingües, de manera que hi hagin una transferència de competències en diferents llengües i interacció entre els coneixements, habilitats i actituds adquirits en cadascuna d'elles.

Així doncs, l'ampliació del meu repertori lingüístic es duia a terme precisament en funció dels canvis en el meu entorn provocats per la meua trajectòria educativa, canvis de context, descobertes o ampliació d'horitzons, aprenent a navegar dins la diversitat lingüística.

CB 3: La millor manera d'aprendre una llengua estrangera és experimentar un procés d'immersió en la llengua meta.

Sens dubte, la millor manera d'aprendre una llengua estrangera és la de practicar-la i interactuar amb ella allà on s'utilitza constantment.

CP 3.1: El viatge com a motor bàsic i fonamental d'aprenentatge.

Viatjar és un motor bàsic i fonamental d'aprenentatge. El coneixement d'un mateix, la maduresa, el desenvolupament d'habilitats socials o els coneixements interculturals són algunes de les habilitats que el viatge proporciona en una intensitat molt superior a la qual es produeix en la nostra realitat quotidiana.

CP 3.2: L'aprenentatge de la L2 és una experiència compartida: s'aprèn a través de l'ús i la interacció constant amb els parlants.

(...) l'aprenentatge de "l'altra" llengua és una experiència compartida, per bé que l'adopció de l'ús social de "l'altra" llengua depèn d'un seguit de condicionants, sobretot de la presència de parlants.

<p>CB 4: El desenvolupament i evolució del repertori lingüístic es realitza en funció dels canvis en els diferents contextos socials.</p> <p><i>Així doncs, l'ampliació del meu repertori lingüístic es duia a terme precisament en funció dels canvis en el meu entorn provocats per la meva trajectòria educativa, canvis de context, descobertes o ampliació d'horitzons, aprenent a navegar dins la diversitat lingüística.</i></p>
<p>CP 4.1: Els usos de les llengües (afectius o funcionals) estan relacionats amb els àmbits vitals i les comunitats de pràctica en què el subjecte les utilitza.</p> <p><i>Per començar, els idiomes que conec són el català, el castellà i l'anglès. L'aprenentatge d'aquests tres es deu a circumstàncies particulars del meu dia a dia com ara l'escola, la família o bé alguns cercles concrets d'amics. Realment, avui dia, amb les quals interactuo són la llengua castellana i la catalana. Emprar-ne una o l'altra dependrà del context, és a dir, de les persones a qui em dirigeixi: utilitzo el castellà per comunicar-me amb la meua família i parlo en català per conversar amb els meus amics o en el context escolar.</i></p>
<p>CP 4.2: L'ús social de les llengües permet l'ampliació del repertori lingüístic i, sobretot, incideix en l'aprenentatge de segones llengües.</p> <p><i>(...) l'aprenentatge de "l'altra" llengua és una experiència compartida, per bé que l'adopció de l'ús social de "l'altra" llengua depèn d'un seguit de condicionants, sobretot de la presència de parlants.</i></p>
<p>CP 4.3: És necessari que els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües tinguin lloc dins de l'àmbit de la comunicació.</p> <p><i>Des d'aquesta perspectiva, les activitats de llengua que s'haurien de proposar a l'escola haurien de ser dinàmiques i pragmàtiques, amb la clara intenció que el nen pugui fer front a situacions comunicatives actuals reals. Perquè ensenyar una llengua és ensenyar a emprar-la i això només és possible en l'àmbit de la comunicació (Bruner, 1991).</i></p>
<p>CB 5: Existeixen diferències entre els usos de la L1 i la L2.</p> <p><i>Així mateix, m'agradaria deixar clar, d'entrada, que per a mi no és el mateix parlar en la meua llengua materna que en una segona llengua (L2).</i></p>
<p>CP 5.1: Les habilitats, coneixements i actituds en L1 estan més desenvolupades.</p> <p>CP 5.2: S'estableixen relacions entre llengua i identitat vinculades a les formes de coneixement, ús i pensament de les llengües.</p> <p><i>Això es deu al fet que la L1 és en la qual penso, la que conec millor i amb la qual em comunico amb major espontaneïtat i fluïdesa i amb menor esforç, i, per tant, es tracta de la llengua que prefereixo utilitzar i la que sento que forma part de la meua identitat individual, en canvi amb la L2 és tot el contrari.</i></p>
<p>CP 5.3: La falta d'hàbit i de pràctica en L2, tant des del punt de vista personal com des del d'un infant de Primària, dificulten el desenvolupament de situacions comunicatives.</p> <p><i>Aquesta situació seria molt més evident en el cas d'un nen de primària. La falta d'hàbit i pràctica amb la segona llengua dificultarien molt més el correcte desenvolupament de la situació comunicativa.</i></p>
<p>CB 6: És impossible dominar una llengua, ni tan sols la materna.</p> <p><i>Una de les moltes idees que he interioritzat és que és impossible dominar una llengua.</i></p>
<p>CP 6.1: La llengua té una dimensió molt extensa i està en constant evolució.</p> <p><i>És pràcticament impossible, ni tan sols la materna perquè es tracta d'una dimensió molt extensa i que està en constant evolució.</i></p>

ANNEX VII: ANÀLISI DE LA NARRATIVA VISUAL DE LA MESTRA EN FORMACIÓ INICIAL

A continuació, s'analitza la narrativa visual de manera que s'interpreta cada dimensió i al costat s'il·lustra l'explicació.

A) ORGANITZACIÓ DE LES DADES DE LA NARRATIVA VISUAL

Formes de mediació (persones, objectes i contextos)

Els elements de la narrativa visual que estan relacionats amb possibles formes de mediació relacionen les tres categories (persones, objectes i contextos). D'entrada hi ha tres elements que es poden considerar com a "objectes", tot i que alguns d'ells no siguin palpables: el cor, les sabates i els hemisferis cerebrals. Aquests es relacionen amb els usos funcionals de les llengües, ja que remarquen el valor afectiu (la del cor) o instrumental (les de les sabates i els hemisferis cerebrals) amb què s'empren.

Les parts del cos que apareixen remarcades són elements que permeten al subjecte relacionar-se en contextos socials. Les orelles li serveixen per a les activitats de percepció; la boca per a les de producció oral; els braços i les cames pel llenguatge no verbal; i, en conjunt, el cos li serveix per a les activitats d'interacció i mediació.



Distribució dels elements del dibuix: les parts del cos i les llengües

La distribució de les llengües a les diferents parts del cos també és un altre indicador de les formes de relació de la futura mestra amb les llengües. El castellà apareix tres vegades, una a cadascuna de les tres principals zones del cos: cap, tronc i extremitats, perquè és la seva llengua materna i de referència.

A la zona cerebral, concretament està situada a l'hemisferi dret, que està especialitzat en la informació visual i espacial i que processa les dades simultàniament. Això està relacionat amb el fet que aquesta és la seva llengua materna, la qual està molt present al seu entorn familiar i a la societat en què està immersa. A més, és possible que l'hagi conegut a través de formes d'aprenentatge més aviat visuals i experimentals en els diferents contextos socials. A la part del tronc està col·locada al cor pel valor afectiu que li atribueix. A les extremitats inferiors està situada a les cames, pel fet de ser una llengua que sempre l'acompanya i que l'ajuda a avançar diàriament.

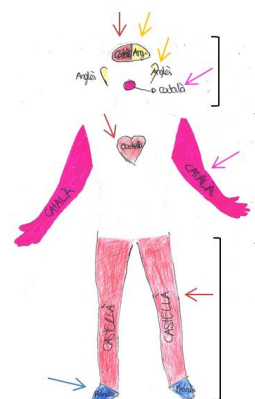


El català apareix a dues parts del cos: la boca i les extremitats superiors. La seva col·locació respon a la voluntat de la futura mestra d'expressar que aquesta és una llengua d'ús habitual (situada a la boca), la qual li ofereix recursos per relacionar-se en situacions comunicatives (situada a les extremitats superiors).

Pel que fa a l'anglès, també apareix dues vegades, però a llocs diferents. El trobem a l'hemisferi esquerre, el qual està especialitzat en el llenguatge i el qual processa la informació de forma seqüencial. Això es relaciona amb el fet que aquesta és una de les seves segones llengües, la qual ha après, majoritàriament, en contextos formals i reglats. L'anglès també està situat a les orelles, la qual cosa apel·la al grau de destresa en comprensió oral o a l'agudesa auditiva que necessita desenvolupar per a comprendre aquesta segona llengua.

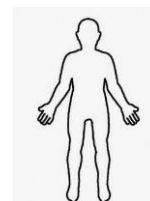
És interessant observar que les dues llengües que situa al cervell són el castellà i l'anglès. En el relat afirma que la primera és amb la qual pensa, una llengua que té molta importància en la construcció de la seva identitat. En canvi, l'anglès hi apareix perquè és una llengua amb què no té tanta fluïdesa i competència, la qual cosa fa que s'hagi de concentrar a l'hora d'utilitzar-la.

El francès és una llengua que no ha aparegut a la narració escrita, però sí a la visual. Està col·locada als peus, una zona del cos molt allunyada del cor. Aquesta situació està relacionada amb el fet que és la llengua que té un component afectiu menor respecte les altres; i amb la qüestió que la pot tenir força "oblidada" per la manca d'ús. Va estudiar francès alguns anys de l'escolarització obligatòria, però des de llavors no hi ha reprès el contacte de forma continuada. És la única que apareix representada una sola vegada.



Grau d'estructuració del dibuix

El grau d'estructuració de la representació és elevat, la qual cosa aporta claredat en les formes de relació del subjecte amb les llengües. Els elements estan col·locats a les diferents parts del cos de forma convencional, és a dir, que la seva situació ha estat influïda per la seva funció biològica i per les convencions socials, pels significats que s'atribueix a cada part del cos en l'imaginari col·lectiu. Es pot parlar d'una narrativa simbòlica, en tant que s'utilitzen formes abstractes per comunicar la situació present de la futura mestra respecte les llengües.



B) FORMES i ELEMENTS DE LES SITUACIONS D'INTERACCIÓ i/o APRENTATGE DE LLENGÜES

Situacions d'aprenentatge i/o interacció de llengües

La interacció que s'expressa a la narrativa visual entre les diferents llengües demostra que es tracta d'un subjecte multilingüe, ja que l'aprenent de mestra ha expandit (i continuarà fent-ho) la seva experiència lingüística i cultural més enllà de la llengua materna o de referència.

El seu repertori lingüístic es construeix diàriament al fer ús de les llengües en diferents situacions d'interacció i aprenentatge, en les quals posa en joc competències comunicatives. D'aquesta manera, les seves experiències relacionades amb la mobilització del seu repertori lingüístic comporten la interacció entre les diferents llengües que el conformen.



Estatus de les llengües

Hi ha diferències d'estatus entre les llengües representades, condicionades tant per factors socials com individuals. A l'entorn de la futura mestra les dues llengües que tenen una presència habitual són el català i el castellà, tenint en compte que als àmbits vitals familiar i acadèmic s'utilitzen com a instrument de comunicació. A més, en el cas de castellà, s'observa que té més pes que les altres llengües, degut a les vinculacions afectives que té per a la futura mestra com a llengua materna.



També hi ha contrast entre les dues llengües estrangeres que ha après, majoritàriament, a l'àmbit escolar i les llengües que emprava la comunitat immediata amb qui es relaciona constantment (família i amistats). D'això se'n desprèn la importància dels contextos familiars i socials com a àmbits informals d'aprenentatge de llengües; en contraposició de la incidència dels àmbits formals i reglats d'aprenentatge. Les oportunitats d'interacció amb les llengües són majors en el cas de les que estan presents a les situacions comunicatives diàries (català i castellà) i menors en aquelles que gairebé només s'utilitzen a l'àmbit acadèmic (anglès i francès), en situacions en què moltes vegades no s'aprenen en contextos comunicatius.

Elements metafòrics

A la narrativa visual hi ha tres elements metafòrics, dos d'ells explícits i un d'implícit. Del primer tipus hi ha el cor, representat a través d'una forma simbòlica, el qual expressa la vinculació afectiva i emocional amb la llengua representada al seu interior, que és la materna.

El segon dels explícits fa referència a les sabates que ha il·lustrat per col·locar al seu interior la llengua francès, que és la que té menor importància en el conjunt de la narrativa. Aquest element ha estat escollit per indicar que la relació amb aquesta llengua és la més llunyana, pel que fa al valor afectiu; i perquè és un objecte que es pot treure i posar. Aquest últim argument respon al fet que el subjecte no sent que aquesta llengua forma part de manera permanent dins del seu repertori lingüístic, sinó que hi va formar part durant una època determinada, durant l'escolarització obligatòria, però actualment el seu ús s'ha deixat de banda. No obstant això, deixa la porta oberta a reprendre el contacte amb el francès, tenint en compte que les sabates es poden tornar a calçar sense estrenar-se novament, sinó amb un petit trajecte (d'aprenentatge) recorregut.



L'últim element metafòric implícit fa referència als sentits. És interessant adonar-se que hi apareix el sentit de l'oïda, el gust i el tacte; però no el de l'olfacte i la vista. L'articulació de les seves experiències en relació al moment present de construcció del repertori lingüístic no inclou esdeveniments cabals relacionats amb experiències sensorials vinculades a l'olfacte, com ara el menjar, o la vista, tal com la visualització de pel·lícules. En canvi, al fer la representació visual sí que s'han evocat, de forma inconscient, experiències lligades a relacions interpersonals (escoltar i parlar) i esdeveniments viscuts en primera persona (també amb el tacte).

C) DIMENSIÓ CONTEXTUAL

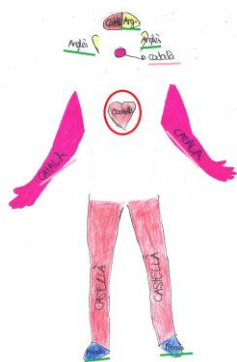
Àmbits vitals i comunitats de pràctica

Tant els àmbits vitals com les comunitats de pràctica que apareixen ho fan de forma implícita. A través de la col·locació del castellà al cor es pot deduir el seu ús a l'àmbit familiar, on l'aprenent de mestra estableix lligams afectius. Al mateix temps, al situar el català a la boca i a les extremitats superiors ha volgut comunicar que l'empra constantment en àmbits com poden ser el lúdic (amistats) i l'acadèmic.



Fins aquí s'han esmentat les comunitats de pràctica immediata, acadèmica i professional, però en aquesta narrativa també es pot intuir la presència de la comunitat global, a través de l'aparició de dues llengües estrangeres i especialment de l'anglès, en tant que en ocasions esdevé una llengua franca. En darrer lloc, és interessant observar que, malgrat que el castellà sigui la llengua materna i de referència de l'aprenent de mestra (la situa al cor), actualment el català també ha passat a ser una de les seves llengües de referència (la situa a la boca) a determinats àmbits vitals, com ara l'escolar i el lúdic (amistats).

Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual



Pel que fa a les relacions entre el context micro i macro, s'observen dos aspectes rellevants. En primer lloc, la influència de l'ús de les llengües a l'entorn social immediat, com ara els àmbits familiar i escolar, en les oportunitats d'interacció que té la persona respecte cada llengua. En el context històric-social que ha viscut i viu la futura mestra l'escolarització obligatòria és en català, la qual cosa té repercussions en el grau de contacte dels alumnes amb aquesta llengua, encara que al seu entorn familiar sigui predominant una altra llengua.

En segon lloc, el tipus d'educació rebuda per l'aprenent de mestra al llarg de l'escolarització obligatòria ha estat caracteritzada per ser multilingüe, en el sentit que s'apostava per ensenyar i aprendre més d'una llengua; tot i que no totalment plurilingüe, ja que no es facilitava la interacció entre les llengües i la formació d'una competència subjacent comú. Cada llengua s'entenia de forma aïllada, un aspecte que té repercussions en les creences que articula a través de la narrativa visual i que es tracta amb més profunditat al següent apartat. L'única convenció social que apareix és la forma simbòlica amb què es representa el cor, la qual té com a significat culturalment acceptat el seu valor afectiu respecte a allò amb què es vincula.

D) SISTEMA DE CREENCES

Creences sobre la construcció del repertori lingüístic

Corroboracions o contradiccions entre les creences de la narrativa visual i les del relat de vida lingüística

A la narrativa visual apareixen tres creences base (CB), les quals tenen associades una o més creences perifèriques (CP), que corroboren o contradiuen les del relat de vida lingüística:

CB 1: Les llengües que formen part del repertori lingüístic estan separades en compartiments, és a dir, no hi ha interacció entre elles.

A la narrativa visual estan representades amb línies divisòries que delimiten clarament l'abast de cada llengua en relació a l'ús que en fa l'aprenent de mestra.

CP 1.1: No hi ha relació entre els coneixements i experiències viscudes amb les diferents llengües, de manera que difícilment hi haurà transferència de competències i es formarà una competència subjacent comú.

Aquestes creences es **CORROBOREN** amb la CB 2 del relat de vida lingüística, en què el subjecte manifesta que a la seva futura professió (mestra) haurà de ser una *parlant ideal i una bona referent pels seus alumnes*.

No obstant això, es contradiuen amb la CB 6 de la narrativa escrita, perquè en ella s'afirma que una llengua és impossible de dominar per la seva extensa dimensió i pel fet d'estar en evolució constant. Aquesta idea no es reproduïx a la narrativa visual, però és contraposada a través de l'ús de les línies divisòries entre les llengües.



CB 2: L'existència de relacions entre els usos de les llengües i els àmbits socials en què tenen presència, que influeixen en les oportunitats d'aprenentatge i interacció.

Això es manifesta a la narrativa visual a través del lloc on es col·loca cada llengua, el nombre de vegades que apareix i l'ús del color com a element simbòlic.

CP 2.1: L'ampliació i evolució del repertori lingüístic va associada a l'ús social de les llengües i a les experiències compartides.

Aquestes creences **CORROBOREN** la CB 4 del relat de vida lingüística que fa referència a l'evolució del repertori lingüístic en funció dels canvis en els contextos socials.

També **ESTÀ D'ACORD** amb les creences CB 1 i CB 3 pel que fa a la forma d'entendre el procés d'aprenentatge de llengües, ja que aquesta comporta interactuar i usar-les dins de l'àmbit de la comunicació.

F) INTERPRETACIÓ DEL SUBJECTE

Interpretació escrita del subjecte sobre la seva narrativa visual

En el text escrit la futura mestra descriure i interpreta la narració visual, de manera que matisa i enriqueix la seva informació, i aporta un component valoratiu a la seva relació amb les llengües, encara que sigui de forma implícita. Primerament, enumera les quatre llengües que formen part de seu repertori lingüístic, afegint la francesa que no havia esmentat al relat de vida lingüística. Els següents paràgrafs estan dedicats a la relació que estableix amb a cadascuna de les llengües.

Pel que fa al castellà, es corroboren bastants aspectes a dalt comentats tant pel que fa al significat del seu color com de la seva situació. L'aspecte més destacat que aporta de nou és que un dels seus emplaçaments són les cames, ja que considera que és *la llengua que la sustenta i l'origen de tot el seu aprenentatge*.

En relació a la llengua catalana, la interpretació que en fa també està força d'acord amb l'anàlisi exposada. Un tret que no s'ha manifestat a l'anàlisi de la narrativa visual (sense text) és que aquesta llengua està situada a la boca i a les extremitats superiors, perquè un dels seus objectius és practicar-la més sovint i millorar el seu coneixement. Per tant, aquesta dada escrita matisa la visual, en tant que permet no només parlar del present del repertori lingüístic de l'aprenent de mestra, sinó també projectar la seva evolució cap al futur.

Quant a la llengua anglesa, és interessant corroborar una de les interpretacions del color que s'han fet, que relacionava el groc amb experiències prèvies personals no gaire positives. En efecte, la mestra en formació inicial explica que ha escollit aquest color per expressar *perill* i, alhora, per destacar-la. A més, afirma que aquesta llengua està relacionada amb la seva trajectòria educativa, un fet que s'havia destacat a l'anàlisi. En relació a la seva situació al cervell i a les orelles, enriqueix el seu significat dient que es deu al fet que necessita concentració i atenció per utilitzar l'anglès, unes idees que s'havien apuntat com a hipòtesis.

En el paràgraf relacionat amb la llengua francesa que tanca el text escrit es confirmen totes les interpretacions que s'havien fet, tant pel que fa a la situació del llengua en el cos (els peus són la part més llunyana del cor) com al seu color (el blau és un color fred i distant).

Per últim, aquesta explicació es complementa amb l'anàlisi del lèxic que utilitza el subjecte per fonamentar la seva interpretació i que incideix en la dimensió afectiva, funcional i social de les llengües. Els elements lèxics es classifiquen en quatre categories (les paraules *en cursiva* estan extretes del text):

1) Objectes d'aprenentatge i/o culturals:

El *castellà* situat a les *cames*, pel fet de ser la llengua que *la sustenta i l'origen de tot el seu aprenentatge*.

L'*anglès* i el *francès* com a llengües presents durant la *trajectòria/etapa educativa*.

El color que ha triat pel *castellà* és el *vermell* perquè és la llengua que més *estima* (simbologia del color vinculada a la cultura).

Pel *català* utilitza el *color rosa* ja que *és semblant al vermell* del castellà, per tant, per mostrar el contacte que hi ha entre aquestes dues llengües al seu entorn.

El color que expressa millor el *sentiment* negatiu i les males experiències viscudes amb la llengua anglesa és el *groc*, que expressa *perill* i, alhora, és el que més *destaca* (simbologia del color vinculada a la cultura).

El color *blau* és utilitzat pel *francès* per la fredor i *distància* que transmet (simbologia cultural del color).

2) Objectes afectius:

El *castellà* és la *llengua que més estima, té present i pensa*, per això l'ha situat al *cor i a la ment*.

L'*anglès* com a llengua present a la trajectòria educativa però amb la qual *no té bones experiències*.

El groc expressa el *sentiment* negatiu i les males experiències viscudes amb la llengua anglesa.

El *francès* està situat als *peus* atès que és la *part més llunyana del cor*.

3) Eines de fortalesa:

El *català* com a llengua que es vol *millorar i practicar més* (eina de fortalesa: voluntat de millora i actitud positiva vers l'aprenentatge).

El *castellà* és la llengua amb la qual *es comunica millor i amb major fluïdesa*.

L'*anglès* situat a la *ment* i a les *orelles* perquè ha d'estar *concentrada* i parar *atenció* per entendre'l (eina de fortalesa: sap reconèixer les seves debilitats i virtuts).

4) Instruments de relació interpersonal:

El *castellà* és la llengua amb la qual *es comunica millor i amb major fluïdesa*.

Primer de tot, el meu repertori lingüístic és compost per la llengua castellana, catalana, anglesa i francesa. Quant al castellà és la meua llengua materna i per tant amb la qual em comunico millor i sempre m'agrada. El color que he triat ha estat el vermell perquè és la llengua que més estima i més ting present i amb la qual penso i és per això que l'he situada al cor i a la ment i a les cames perquè considero que és la llengua que em sustenta i l'origen de tot el meu aprenentatge. Pel que fa al català és la llengua que més practico actualment i la que m'agrada practicar i millorar més, per això l'he situada a la boca i als braços per tal d'indicar que la vull millorar. El color que he utilitzat és el rosa, un color molt semblant al vermell. Quant a l'anglès és una llengua que he tingut present durant la meua trajectòria educativa però no tinc una bona experiència. El color que he triat és el groc perquè aquest sentiment és el que més destaca. D'aquesta manera, a la vegada, és el que més destaca. D'aquesta manera, he situat l'anglès a la ment perquè he d'estar molt concentrada per entendre'l i a les orelles perquè he de parar molta atenció. Pel que fa al francès durant tres anys de la meua etapa educativa, el francès ha estat més llunyana del cor perquè considero que és la part més llunyana del cor i amb blau perquè és una llengua distant respecte a mi.

ANNEX VIII: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA DIVIDIT PER TEMÀTIQUES I SUBTEMES DE LA MESTRA EN FORMACIÓ INICIAL

1. Contextualització i introducció a la temàtica del relat: la pròpia vida lingüística

Al llarg de la nostra vida, hem après noves parles a part de la llengua familiar d'origen o materna (L1), i d'aquesta manera hem pogut construir i ampliar el nostre repertori lingüístic. Mitjançant aquest text, descriuré la meva evolució lingüística personal.

2. Les llengües que coneix [1] i els seus àmbits d'ús [2]

Per començar, els idiomes que conec són el català, el castellà i l'anglès [1]. L'aprenentatge d'aquests tres es deu a circumstàncies particulars del meu dia a dia com ara l'escola, la família o bé alguns cercles concrets d'amics. Realment, avui dia, amb les quals interactuo són la llengua castellana i la catalana. Emprar-ne una o l'altra dependrà del context, és a dir, de les persones a qui em dirigeixi: utilitzo el castellà per comunicar-me amb la meva família i parlo en català per conversar amb els meus amics o en el context escolar [2].

3. Les diferències entre l'ús de la L1 i la L2. Subtemes:

3.1. Diferències personals

3.2. Llengua i identitat

3.2. Diferències des del punt de vista d'un infant de Primària

Així mateix, m'agradaria deixar clar, d'entrada, que per a mi no és el mateix parlar en la meua llengua materna que en una segona llengua (L2). Això es deu al fet que la L1 és en la qual penso, la que conec millor i amb la qual em comunico amb major espontaneïtat i fluïdesa i amb menor esforç, [1] i, per tant, es tracta de la llengua que prefereixo utilitzar i la que sento que forma part de la meua identitat individual, en canvi amb la L2 és tot el contrari [2]. Aquesta situació seria molt més evident en el cas d'un nen de primària. La falta d'hàbit i pràctica amb la segona llengua dificultarien molt més el correcte desenvolupament de la situació comunicativa [3].

4. El significat [1] i les implicacions [2] de “saber una llengua”

Des de la meua experiència, he entès que “saber una llengua” és saber parlar-la, comprendre-la, llegir-la i escriure-la [1]. Per assolir aquestes variables, s'han d'haver adquirit una sèrie d'habilitats, coneixements i actituds que és el que anomena la Didàctica de la Llengua com a competència comunicativa i que podem dividir en diverses subcompetències: unes de generals (lingüística, cultural, discursiva i estratègica) i altres d'específiques (productiva, perceptiva, mediatra i interactiva). Cal destacar que és la competència estratègica la que constitueix l'eix de la competència comunicativa perquè consisteix en els recursos que el parlant mobilitza per relacionar els seus coneixements, sabers i habilitats [2].

5. Una experiència significativa (esdeveniment que marca un abans i un després a la vida lingüística del subjecte) [1]. Subtema: la immersió lingüística com a factor clau per a l'aprenentatge d'una llengua [2]

Són diversos els esdeveniments que he viscut per aprendre idiomes, però m'agradaria destacar-ne un: La meua estada a Londres. Viatjar és un motor bàsic i fonamental

d'aprenentatge. El coneixement d'un mateix, la maduresa, el desenvolupament d'habilitats socials o els coneixements interculturals són algunes de les habilitats que el viatge proporciona en una intensitat molt superior a la qual es produeix en la nostra realitat quotidiana. Això mateix vaig experimentar fa tres anys [1]. Sens dubte, la millor manera d'aprendre una llengua estrangera és la de practicar-la i interactuar amb ella allà on s'utilitza constantment [2].

6. La impossibilitat de dominar una llengua

Una de les moltes idees que he interioritzat és que és impossible dominar una llengua. És pràcticament impossible, ni tan sols la materna perquè es tracta d'una dimensió molt extensa i que està en constant evolució.

7. Les activitats de llengua a l'escola [1] i el significat d'“ensenyar una llengua” [2]

Des d'aquesta perspectiva, les activitats de llengua que s'haurien de proposar a l'escola haurien de ser dinàmiques i pragmàtiques, amb la clara intenció que el nen pugui fer front a situacions comunicatives actuals reals, és a dir, han d'estar focalitzades en el desenvolupament de la competència estratègica [1]. Perquè ensenyar una llengua és ensenyar a emprar-la i això només és possible en l'àmbit de la comunicació (Bruner,1991) [2].

8. L'ampliació del repertori lingüístic derivada de la influència dels diferents contextos socials i d'un entorn caracteritzat per la diversitat lingüística

Així doncs, l'ampliació del meu repertori lingüístic es duia a terme precisament en funció dels canvis en el meu entorn provocats per la meva trajectòria educativa, canvis de context, descobertes o ampliació d'horitzons, aprenent a navegar dins la diversitat lingüística.

9. L'aprenentatge de llengües com a experiència social compartida

En suma, cal constatar que l'aprenentatge de “l'altra” llengua és una experiència compartida, per bé que l'adopció de l'ús social de “l'altra” llengua depèn d'un seguit de condicionants, sobretot de la presència de parlants.

10. Un objectiu personal relacionat amb l'assignatura (context en què s'emmarca l'escriptura del relat) [1] i expectatives de futur vinculades a la tasca docent del subjecte [2]

L'objectiu d'aquesta assignatura és la creació i el desenvolupament de la competència estratègica en els alumnes, rica i diversa i capaç de fer créixer la resta de competències [1]. Espero poder assolir-lo amb èxit a finals de curs per tal d'aconseguir ser una parlant ideal i una bona referent pels meus futurs alumnes [2].

ANNEX IX: ANÀLISI DEL RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA DEL MESTRE EN FORMACIÓ INICIAL

A continuació, es presenta l'anàlisi en seqüències temàtiques classificat segons tres dimensions: interlocutiva, temàtica i enunciativa.

TEMA 1. Les llengües que coneix i utilitza [1], i les seves habilitats comunicatives [2]

TEMA 2. Desig de futur: millorar el nivell d'anglès [3].

Actualment parlo, escric, escolto i llegeixo [2] en català, castellà i anglès [1]. Personalment m'agradaria perfeccionar el meu nivell d'anglès, ja que crec que és una llengua molt útil degut al nombre de parlants que té i la importància que té en la societat [3].

A l'hora d'interactuar normalment ho faig en català [1], ja que bona part del meu entorn també interactua en aquesta llengua. Esporàdicament, també utilitzo el castellà i l'anglès [1] quan la situació em porta a fer-ho [2].

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>El discurs s'organitza en nou paràgrafs, alguns dels quals coincideixen amb els blocs temàtics del relat. D'altres, en canvi, combinen diferents temes o bé introdueixen subtemes d'una qüestió general en un mateix fragment. En aquest bloc, es mostra com en un paràgraf hi ha diferents temàtiques [1, 2 i 3].</p> <p>Llengua</p> <p>El subjecte ha escrit el relat en català, la seva llengua materna (L1) i de referència. A la narració la llengua es converteix en un tema, en tant que l'aprenent de mestre narra la seva relació amb les llengües i els seus processos d'ensenyament i aprenentatge. Per exemple, explica les llengües que coneix, les seves habilitats i les diferències entre l'ús de la L1 i la L2.</p> <p>Tipus d'escriptura i de suport d'escriptura</p> <p>El tipus d'escriptura i el suport és tecnològic, tenint en compte que el relat s'ha escrit a ordinador. Aquesta característica es pot atribuir a l'edat del subjecte, perquè es tracta d'un natiu digital d'una generació que no té hàbits d'escriptura manual.</p> <p>Polifonia del discurs</p> <p>Al llarg del text hi ha cinc fragments en què es fa palès que les experiències que articula el subjecte en relació a la construcció del repertori lingüístic hi tenen presència diferents <i>veus</i> i <i>posicions</i> dels altres <i>significatius</i> (Bakhtin, 1982). Aquests esdeveniments multi-</p>	<p>Temàtiques</p> <p>El relat s'estructura en 10 blocs temàtics, alguns dels quals contenen subtemes. En aquest primer fragment apareixen dos temes generals, un dels quals té un subtema:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les llengües que coneix i utilitza [1], i les seves habilitats comunicatives [2]. 2. Desig de futur: millorar el nivell d'anglès [3]. <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Per a l'anàlisi de les paraules clau, s'han dividit en tres apartats, segons tres nivells de significat: intrapersonals, interpersonals i metacognitius. A cada part es plasmen els mots clau en negreta i les seves constel·lacions de paraules. En alguns casos, les tres categories interaccionen, de tal forma que alguns fragments apareixen a més d'un nivell de realitat.</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p><i>Actualment parlo, escric, escolto i llegeixo en català, castellà i anglès. Personalment m'agradaria perfeccionar l'anglès (...).</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu: temps verbals i conductes discursives</p> <p>A l'obertura del relat es fa ús del present, el temps verbal predominant, per donar a conèixer les llengües amb què es relaciona i les seves habilitats comunicatives. Un indicador de la posició enunciativa són les conductes enunciatives, algunes de les quals són la narrativa i l'argumentativa. Aquesta última permet al subjecte fer valoracions i aportar opinions respecte la construcció del propi repertori lingüístic.</p> <p>En canvi, la conducta narrativa l'utilitza per situar els indicis del relat en el temps i en l'espai dins de la seva biografia lingüística. Alguns mots que fan explícites aquestes conductes són els connectors <i>ja que</i> i <i>degut al</i>, pel que fa a la conducta argumentativa; i les paraules <i>normalment</i>, <i>entorn</i>, <i>esporàdicament</i> i <i>situació</i>, en el cas de la narrativa.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p>En aquesta categoria es fa èmfasi en les habilitats adquirides: <i>parlo, escric, escolto i llegeixo</i>. Aquest conjunt de paraules mostren la relació que estableix</p>

veus tenen influència en la manera com pensa i utilitza les llengües. La polifonia en aquest primer bloc temàtic es manifesta per mitjà de la pressió que rep el futur mestre de la societat pel que fa al coneixement de l'anglès, una llengua a la qual atribueix molt de prestigi i esdevé una eina de comunicació internacional.

Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual

El context social en el qual se situen els fets que narra l'aprenent de mestre abracen des de finals dels 90' fins a l'actualitat i els punts crítics de la construcció del seu repertori lingüístic s'emmarquen en els àmbits familiar, educatiu i lúdic (amistats). En el relat hi ha 5 aspectes clau que vinculen el context històric-social amb l'esfera individual.

La primera relació entre els plans socials i individuals del relat es troba en aquest paràgraf, en què el mestre en formació inicial expressa el seu desig de millorar el nivell d'anglès. La justificació que aporta permet vincular el fenomen de la globalització i la societat líquida (Bauman, 2008) amb la necessitat que narra de ser més competent en aquesta llengua, en tant que ha esdevingut, en moltes circumstàncies, una llengua franca que permet la comunicació entre diferents cultures i llengües.

Zones blanques

1. Quines llengües t'agradaria aprendre?

2. Quines llengües coneixes? Aquest coneixement es deu a alguna circumstància concreta de la teva experiència vital (ex. àmbit familiar, professional...)?

Aquests dos interrogants són consignes sobre les quals no s'ha rebut informació o s'ha fet de manera parcial. En relació a la primera, el subjecte no esmenta cap llengua o llengües noves que voldria aprendre, només parla de la voluntat de millorar el seu nivell d'anglès.

Pel que fa a la segona, el futur mestre ha proporcionat informació sobre les circumstàncies en què ha après el català, però no el castellà i l'anglès. No obstant això, implícitament, es dedueix que els ha après, majoritàriament, a l'àmbit escolar i el castellà, en part, a l'àmbit social pel contacte de llengües (català-castellà) de la societat en què està immers. Altres zones blanques del relat es plasmen a l'apartat de l'anàlisi del sistema de creences.

A l'hora d'interactuar normalment ho faig en català, ja que bona part del meu entorn també interactua en aquesta llengua. Esporàdicament, també utilitzo el castellà i l'anglès quan la situació em porta a fer-ho.

Valoració i relació amb les llengües

En aquesta primera part, el futur mestre explica que coneix i utilitza tres llengües: català, castellà i anglès. Amb les tres afirma tenir habilitats per a la comunicació oral (parlar i escoltar) i escrita (llegir i escriure), tot i que remarca la seva voluntat de millorar el nivell d'anglès. Aquest desig el sustenta per la importància que té a la societat actual i pel seu gran nombre de parlants.

En aquests dos paràgrafs remarca que la seva llengua materna, de referència i d'ús habitual és el català, la qual està molt present al seu entorn. Alhora, és capaç d'utilitzar el castellà i l'anglès, però només ho fa quan el context ho requereix.

Estatus de les llengües

Un primer aspecte a destacar és el fet que en el relat ordena les llengües de manera que estableix preferències. Sempre tracte en primer lloc el català, en segon lloc el castellà i, en tercer lloc, l'anglès.

D'aquesta última llengua posa èmfasi en el seu abast internacional, la qual cosa porta a relacionar els nivells micro i macro, perquè el context històric-social en què està immers el futur mestre influeix en el seu desig de millorar el nivell d'anglès. La globalització com a tret característic del món actual ha fet que aquest idioma, en ocasions, esdevingui una llengua franca.

el futur mestre amb les llengües durant el seu ús. Alhora, posa l'accent en les expectatives de millora respecte la llengua anglesa (*m'agradaria perfeccionar el meu nivell d'anglès*) i en la seva actitud positiva vers l'aprenentatge de llengües. Per tant, en aquesta categoria exposa els seus punts forts i febles respecte les llengües amb què interactua.

Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"

D'aquesta segona categoria es fa èmfasi en els mots que fan referència a l'ús de les llengües (*interactuar i utilitzar*) i les paraules que remeten al context immediat (*entorn i situació*).

Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge i/o culturals"

Els elements lèxics d'aquesta categoria se situen a l'àmbit social, d'entre els quals destaquen conceptes relacionats amb la importància de la llengua anglesa: *molt útil, nombre de parlants, importància i societat*.

Polifonia del discurs

En el segon paràgraf, es fa palesa la presència de les *veus dels altres significatius*, la qual es manifesta a través de la influència de l'entorn en l'ús de les llengües. L'aprenent de mestre afirma que la posada en pràctica de les segones llengües només té lloc quan li és imprescindible per adequar-se al context.

Punt crític

En el relat hi ha dos punts en què el subjecte expressa contrast entre el desig i la realitat. El primer és aquest fragment on manifesta el seu desig de millorar el nivell d'anglès, el qual es formula des del posicionament enunciatiu personal.

TEMA 3. El significat de “saber una llengua” [1] i les seves implicacions [2]

Per mi saber una llengua significa poder interactuar amb ella, és a dir, ser capaç de entendre-la i poder comunicar-te. Qualsevol tipus d'interacció i intercanvi d'informació, segons el meu parer, ja es pot considerar saber una llengua [1]. Per saber-la cal tenir les habilitats mínimes per poder comunicar-te, és a dir, dominar les competències comunicatives mínimament [2].

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En aquest fragment s'estableixen relacions entre els nivells micro i macro, que es manifesten a través de les creences del subjecte vinculades al tractament de les llengües a l'escola. Això és així perquè la investigadora ha observat com, de forma implícita, les idees que exposa han estat influïdes per les lectures i els debats realitzats en el si de l'assignatura que li ha impartit. Les idees compartides entre els futures mestres i entre aquests i la docent (macrocosmos) han contribuït, junt amb les pròpies experiències del subjecte com a aprenent de llengües (microcosmos), a conformar un sistema de creences sobre la construcció del repertori lingüístic.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquest és el tercer dels 10 blocs temàtics de relat, el qual té un subtema:</p> <p>3. El significat de “saber una llengua” [1] i les seves implicacions [2].</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Per mi saber una llengua significa poder interactuar amb ella, és a dir, ser capaç de entendre-la i poder comunicar-te. Per saber-la cal tenir les habilitats mínimes per poder comunicar-te (...).</i></p>	<p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: “objectes d'aprenentatge”</p> <p>D'aquesta categoria destaquen els conceptes relacionats amb la Didàctica de la Llengua que se situen a l'àmbit acadèmic, com ara <i>saber una llengua, competències comunicatives, activitats, competències gramaticals</i>, entre d'altres.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: “instruments de relació interpersonal”</p> <p>El vocabulari d'aquesta categoria fa palesa la concepció del subjecte respecte l'aprenentatge de llengües: aquestes s'aprenen a través del seu ús (<i>interactuar, comunicar, entendre, interacció, intercanvi i competències comunicatives</i>).</p>

TEMA 4. El tractament de les llengües a l'escola [1] i les activitats d'ensenyament i aprenentatge de llengües [2]

Una llengua com a tal no es pot ensenyar, el que es pot ensenyar són les habilitats i estratègies necessàries perquè el subjecte més tard les pugui fer servir per comunicar-se [1]. Crec que les activitats que es proposen sobre la llengua a l'escola estan massa basades en les competències gramaticals i sintàctiques. Com ja he dit, saber una llengua és poder comunicar-se i per aprendre s'ha de practicar aquesta comunicació. Potser un altre tipus d'activitats més centrades en la posada en pràctica de la llengua serien més interessants [2].

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>Aquest fragment és un dels nou paràgrafs del relat en què s'introdueix un subtema (les activitats d'ensenyament i aprenentatge de llengües) d'una qüestió general (el tractament de la llengua a l'escola) en un mateix fragment.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En aquesta seqüència i a la següent [5], la relació que s'estableix entre els nivells micro i macro es manifesta a través de les creences del subjecte vinculades al tractament de les llengües a l'escola. Això és així perquè la investigadora ha observat com, de forma implícita, les idees que exposa el subjecte han estat influïdes per les lectures i els debats realitzats a l'assignatura que li ha impartit.</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>En aquest bloc temàtic apareix un dels àmbits vitals del relat, l'escolar, el qual es vincula amb la comunitat educativa (d'Educació Primària) i la professional (ell com a futur mestre). El fet que apareguin a la narració mostra la interacció que hi ha entre les experiències personals i socials durant la construcció del repertori lingüístic.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>En el quart dels 10 blocs temàtics del relat hi ha una temàtica general i un subtema:</p> <p>4. El tractament de les llengües a l'escola [1] i les activitats d'ensenyament i aprenentatge de llengües [2].</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Una llengua com a tal no es pot ensenyar, el que es pot ensenyar són les habilitats i estratègies (...) necessàries perquè el subjecte més tard les pugui fer servir per comunicar-se.</i></p> <p><i>(...) les activitats estan massa basades en les competències gramaticals i sintàctiques.</i></p> <p><i>Potser un altre tipus d'activitats més centrades en la posada en pràctica de la llengua serien més interessants.</i></p> <p><i>(...) per aprendre una llengua s'ha de practicar aquesta comunicació (...).</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu: posició de mestre</p> <p>Al llarg del relat, el subjecte fa valoracions des de 3 posicionaments enunciatius, un dels quals és el de futur mestre [<i>una llengua com a tal no es pot ensenyar (...); crec que les activitats (...)</i>].</p> <p>Polifonia del discurs</p> <p>Aquesta seqüència i la següent [5] són polifòniques, tenint en compte els dos temes que apareixen (el tractament de la llengua a l'escola i la possibilitat/impossibilitat de dominar una llengua) van ser debatuts en el si de l'assignatura que la investigadora li va impartir.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>El lèxic d'aquest fragment que pertany a aquesta categoria s'emmarca dins de la dimensió acadèmica, ja que es tracta de conceptes de la Didàctica de la Llengua, com ara <i>habilitats i estratègies, activitats, competències</i>, entre d'altres.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>Els elements lèxics que són instruments de relació interpersonal remarquen l'aprenentatge de llengües a través del seu ús: <i>habilitats i estratègies per comunicar-se</i>, i <i>activitats centrades en la posada en pràctica de la llengua</i>.</p> <p>Situació en el temps i punts crítics</p> <p>Per una banda, a les tres primeres oracions d'aquest paràgraf s'observa com la pròpia experiència com a aprenent de llengües té incidència en la valoració que fa sobre les activitats que es duen a</p>

		<p>terme a l'escola i sobre el significat de "saber una llengua". En aquest sentit, es mostra com l'experiència personal escolar va marcar un abans i un després en la seva forma d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p> <p>D'altra banda, a l'última oració plasma un contrast entre el desig i la realitat, el qual es deriva de les tres proposicions anteriors, tenint en compte que el futur mestre exposa com haurien de ser les activitats de llengua. Tant en aquest punt crític com en l'expressat a la primera seqüència temàtica (desig de millorar el nivell d'anglès), l'ús del condicional és un indicador revelador, perquè permet matissar el significat de probabilitat/desig de les proposicions respecte l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. En contrast amb el primer desig que està formulat des del posicionament personal, aquest ho està des del de futur mestre de Primària.</p>
--	--	---

TEMA 5. La impossibilitat de dominar una llengua

En el meu entendre no és possible dominar completament una llengua. Quan parlem de llengua parlem de tots els aspectes que la conformen (gramàtica, sintaxi, dialectes, expressions...) i és totalment impossible conèixer i dominar-los tots.

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>Aquesta és la cinquena seqüència temàtica, la qual és un exemple de correspondència entre tema i paràgraf.</p>	<p>Temàtica</p> <p>El tema central d'aquest bloc temàtic és:</p> <p>5. La impossibilitat de dominar una llengua.</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Una part d'aquest fragment forma part de la categoria de constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p>(...) no és possible dominar completament una llengua.</p>	<p>Posicionament enunciatiu: posició de mestre i personal</p> <p>En aquest fragment, el subjecte torna a adoptar la posició de futur mestre. Al mateix temps, un altre dels posicionaments enunciatius que apareix és el personal, el qual li permet expressar creences sobre l'aprenentatge de llengües. Aquest últim es mostra, sobretot, a través de la constel·lació de paraules següent: <i>en el meu entendre</i>.</p> <p>Persones</p> <p>Tota la narració es desenvolupa en primera persona, excepte dos fragments. El primer és aquest, en el qual l'ús de la tercera persona del plural està motivat per l'adopció del posicionament de futur mestre, que li permet parlar en nom del col·lectiu educatiu.</p>

TEMA 6. Les diferències entre l'ús de la L1 i la L2: des de la dimensió personal [1] i des del punt de vista d'un infant d'Educació Primària [2]

TEMA 7. Àmbits d'ús del català [3]

TEMA 8. Relacions entre la llengua, la cultura i la identitat [4]

Personalment penso que hi ha una gran diferència entre parlar la meua L1 (català) i la meua L2 (castellà), tot i que entenc i parlo perfectament les dues [1]. El fet d'haver utilitzat sempre el català en el meu entorn (escola, família, amics...) [3] i l'estima que li tinc fan que quan el parlo senti un sentiment de pertinença molt gran. Aquest fet es produeix per la gran estima que tinc a la cultura catalana, i la llengua és una part d'ella [4].

Crec que els nens a l'escola també agafen una estima molt gran cap a la llengua que utilitzen més habitualment [2]. El fet d'utilitzar la llengua en l'àmbit familiar [3] és el pes detonant alhora de tenir més afecte sobre ella [4]. Penso que per a ells el fet que la L2 sigui la que ensenyen a l'escola com a L1 fa que la vegin més allunyada i estranya [2].

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Marc de participació</p> <p>Per escriure aquest text reflexiu, la investigadora ha donat unes consignes no direccionals al subjecte, per tal que articulés les seves experiències relacionades amb la construcció del repertori lingüístic. Aquesta manera de procedir és l'habitual, ja que una de les característiques del relat de vida lingüística és que es fa a petició d'un altre i amb una finalitat concreta. Per aquest motiu, el futur mestre que l'escriu s'adreça a la investigadora.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En aquestes seqüències temàtiques i a la segona de relat (2), la relació entre el context general i individual es troba en el lligam entre els àmbits vitals (familiar, escolar i lúdic) i les oportunitats d'aprendre les llengües a través del seu ús. Les activitats dels entorns socials (macrocosmos)</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquests dos paràgrafs contenen tres seqüències temàtiques, la primera de les quals té dos subtemes:</p> <p>6. Les diferències entre l'ús de la L1 i la L2: des de la dimensió personal [1] i des del punt de vista d'un infant d'Educació Primària [2].</p> <p>7. Àmbits d'ús del català [3].</p> <p>8. Relacions entre la llengua, la cultura i la identitat [4].</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p>(...) hi ha una gran diferència entre parlar la meua L1 (català) i la meua L2 (castellà), tot i que entenc i parlo perfectament les dues.</p>	<p>Posicionament enunciatiu: personal i el d'alumne d'Educació Primària</p> <p>En el primer paràgraf, el subjecte adopta de forma clara la perspectiva personal, la qual es fa explícita a través de la paraula <i>personalment</i>. En el segon, en canvi, adopta la posició d'alumne de Primària, la qual s'identifica a través de la següent constel·lació de paraules: <i>crec que els nens a l'escola</i>. Al llarg del relat, fa valoracions des de tres posicionaments enunciatius: el personal (individu d'una comunitat); el d'alumne d'Educació Primària; i el de futur mestre.</p> <p>Situació en el temps</p> <p>A la narració hi ha tres esdeveniments que marquen un abans i un després a la vida lingüística de l'aprenent de mestre, un dels quals ja s'ha comentat. El segon el trobem en aquests blocs quan parla sobre la influència de la presència de les llengües a l'àmbit de la comunitat immediata (família, escola i amistats) en la dimensió funcional i afectiva del seu ús i aprenentatge.</p> <p>Polifonia del discurs</p> <p>En aquests paràgrafs es mostra l'entrecruament de la construcció de la identitat personal i la col·lectiva, de manera que les experiències</p>

<p>tenen influència en les possibilitats d'interacció de l'aprenent de mestre amb les llengües (microcosmos), les quals permeten el seu aprenentatge.</p> <p>En relació a aquest punt crític, les estructures socials més importants en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües són la família i l'escola, en tant que contribueixen al desenvolupament de la dimensió afectiva i funcional de les llengües.</p> <p>A la narració hi ha dues convencions socials. La primera fa referència al <i>sentiment de pertinença</i> a què apel·la el subjecte quan parla de la relació entre llengua, cultura i construcció de la identitat. Aquesta és una expressió que ha estat acordada per la societat per referir-se a l'arrelament d'un individu a una comunitat, a través de diferents elements (la llengua, entre d'altres).</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>En aquest fragment del relat apareixen els següents àmbits vitals: el familiar, l'acadèmic (escolar) i el lúdic (amistats). En concordança, hi ha les comunitats de pràctica vinculades a la comunitat educativa (d'Educació Primària) i a la comunitat immediata (família i amics). La relació entre les experiències individuals i socials té repercussions en les formes d'utilitzar i pensar les llengües i en els seus processos d'ensenyament i aprenentatge.</p>	<p>(...) <i>l'estima que li tinc fan que quan el parlo senti un sentiment de pertinença molt gran. Aquest fet es produeix per la gran estima que tinc a la cultura catalana, i la llengua és una part d'ella.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell interpersonal</u>:</p> <p><i>El fet d'haver utilitzat sempre el català en el meu entorn (escola, família, amics...) (...).</i></p> <p><i>El fet d'utilitzar la llengua en l'àmbit familiar és el pes detonant alhora de tenir més afecte sobre ella.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p>(...) <i>els nens a l'escola també agafen una estima molt gran cap a la llengua que utilitzen més habitualment.</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>En aquesta part, el futur mestre constata que per a ell és molt diferent utilitzar la L1 (català) que la L2 (castellà), malgrat que afirma tenir destreses comunicatives amb les dues llengües. Així mateix fa una valoració positiva del seu lligam amb la llengua catalana, que té repercussions en la dimensió afectiva. També estableix vincles entre la llengua i la cultura, de manera que expressa la influència d'aquestes en la construcció de la identitat.</p> <p>Des del punt de vista d'un infant de Primària, creu que també hi ha diferències entre l'ús de la L1 i la L2, de manera que relaciona una major utilització de la llengua a l'entorn immediat amb la vinculació afectiva que s'hi estableix. En concret, remarca la importància de la llengua de l'àmbit familiar.</p> <p>En darrer lloc, planteja el tipus de relació que té un infant amb la llengua vehicular de l'escola quan aquesta és diferent de la que s'empra a la llar. Implícitament, afirma que aquesta diferència entre l'ús d'una llengua en un context formal i un</p>	<p>lingüístiques compartides dins d'una cultura tenen impacte en la dimensió personal i social de les experiències dels individus i de les societats que empen les llengües.</p> <p>Elements metafòrics</p> <p>Alguns dels recursos expressius que s'utilitzen en el relat són tres elements metafòrics. Aquestes eines permeten augmentar l'expressivitat de la narració i ofereixen una major intensitat i emotivitat a les experiències viscudes. Totes elles estan situades a la part de relat que parla sobre la diferència entre l'ús de la L1 i la L2 i incideixen en la dimensió afectiva de les llengües i en el seu ús a la comunitat immediata.</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. El fet d'haver utilitzat sempre el català en el meu entorn (escola, família, amics...) i L'ESTIMA que li tinc fan que quan el parlo senti un sentiment de pertinença molt gran. Aquest fet es produeix per la GRAN ESTIMA que tinc a la cultura catalana, i la llengua és una part d'ella.</i> <i>Crec que els nens a l'escola també agafen una ESTIMA molt gran cap a la llengua que utilitzen més habitualment.</i> <i>2. El fet d'utilitzar la llengua en l'àmbit familiar és el PES DETONANT alhora de tenir més afecte sobre ella.</i> <i>3. Penso que per a ells el fet que la L2 sigui la que ensenyen a l'escola com a L1 fa que LA VEGIN MÉS ALLUNYADA i ESTRANYA.</i> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p>En el primer paràgraf d'aquest fragment hi ha dues constel·lacions de paraules que expressen eines de fortalesa del futur mestre. Una d'elles és <i>gran diferència entre parlar la meva L1 i la meva L2</i>; i la segona és <i>entenc i parlo perfectament</i> les dues. A través d'aquests elements, expressa els seus punts forts i febles relacionats amb la construcció del repertori lingüístic.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes afectius"</p> <p>D'aquesta categoria d'anàlisi destaca el lèxic associat a l'expressió de sentiments i estats d'ànims vers les llengües (<i>estima, afecte, sentiment de pertinença, allunyada i estranya, un fart de riure</i>), en funció del seu ús a la comunitat immediata. És important observar els adjectius que acompanyen els noms, perquè tots són augmentatius (<i>gran, molt gran, detonant</i>) i fan que la narració de les experiències sigui més expressiva i intensa.</p>
---	--	---

	<p>d'informal (i afectiu) té implicacions en la qualitat de la relació (distant o propera).</p> <p>Estatus de les llengües</p> <p>Un lligam que s'estableix entre el microcosmos i el macrocosmos es troba en la influència de l'ús de les llengües a l'entorn en les seves majors oportunitats d'aprenentatge. Específicament, es posa de manifest la importància de la llengua que s'empra a l'àmbit familiar, la qual repercuteix en la dimensió afectiva i funcional de les llengües del repertori lingüístic del subjecte.</p>	<p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>Els elements d'aquesta categoria destaquen el caràcter social de les experiències d'aprenentatge de llengües, alguns dels quals són <i>entorn, utilitzar i àmbit familiar</i>.</p> <p>Expressió d'emocions</p> <p>En aquests paràgrafs l'aprenent de mestre expressa de forma explícita els seus sentiments i preferències lingüístiques vers la llengua catalana (L1). Aquest és el moment del relat en què relaciona llengua i cultura amb la construcció de la identitat</p>
--	--	---

TEMA 9. Una experiència significativa de la construcció del repertori lingüístic

Una de les experiències que recordo més sobre la llengua es remunta a quan estudiava primària. A la classe teníem un sac penjat a la paret que anomenàvem el calaix del sastre. En ell hi anàvem posant uns paperets on hi apuntàvem les paraules i expressions que eren desconegudes per a nosaltres i que anaven apareixent al llarg de les classes. Recordo que, de tan en tan, obríem el sac i recordàvem totes les paraules noves que havíem après i ens fèiem un fart de riure.

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>En aquest fragment apareix l'àmbit acadèmic i la comunitat educativa, la qual cosa mostra la interacció entre el context global i l'individual durant la construcció del repertori lingüístic.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual (convenció social)</p> <p>La segona convenció social del relat és el nom de l'activitat de llengua de Primària que narra el subjecte: "Calaix de Sastre". Aquest és el títol d'un gran dietari de 52 volums escrit per Rafael Amat i de Cortada. L'autor va escollir-lo per referir-se al lloc on es desen les coses més diverses. És un</p>	<p>Temàtica</p> <p>El tema d'aquesta novena seqüència és el següent:</p> <p>9. Una experiència significativa de la construcció del repertori lingüístic.</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell interpersonal</u>:</p> <p><i>Una de les experiències que recordo més sobre la llengua es remunta a quan estudiava primària.</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu: conducta discursiva</p> <p>A part de les conductes discursives narrativa i argumentativa ja esmentades, en aquest fragment n'hi ha una altra: l'expositiva. Aquesta permet articular experiències que han marcat un abans i un després en la construcció del repertori lingüístic, com és el cas de l'activitat de Primària "El calaix de sastre" que es narra en aquest bloc.</p> <p>Persones</p> <p>Tal i com s'ha comentat anteriorment, el relat es desenvolupa en primera persona, excepte dos fragments. El segon d'aquests és aquesta seqüència temàtica, en què parla en tercera persona del plural per explicar una experiència viscuda a Primària, en la qual es posiciona com a part del grup-classe que duia a terme l'activitat de llengua. En conjunt, s'observa que el canvi de persona esdevé quan el subjecte s'entén a ell mateix com a part d'una comunitat de pràctica (col·lectiu educatiu i grup-classe).</p>

document històric important per la seva descripció detallada de fets, esdeveniments i comportament socials de la Catalunya del 1769-1819.

L'elecció d'aquest títol per a l'activitat es correspon al seu objectiu, perquè a dins d'un sac es recollien paraules i expressions noves pels alumnes que podien ser tan diverses com els fets, esdeveniments i comportaments socials que narra el dietari que porta aquest nom. Aquesta és una altra de les relacions que s'estableix a la narració entre els fenòmens socials i la dimensió individual, i que té influència en la manera com el subjecte es relaciona, utilitza i pensa les llengües.

Polifonia del discurs

Aquest fragment de text és multi-veu, ja que narra una experiència concreta viscuda durant l'etapa d'Educació Primària. El discurs és en primera persona del plural i inclou la veu dels companys d'aula, en tant que explica l'activitat de llengua com un esdeveniment que els permetia construir coneixement de forma conjunta.

Situació en el temps

L'esdeveniment de Primària que narra relacionat amb una activitat de llengua va tenir influència en el subjecte en la seva manera de pensar i usar les llengües i de concebre el procés d'ensenyament i aprenentatge, per la qual cosa se'l considera un fet que va marcar un abans i un després a la seva biografia lingüística.

Recurs expressiu

Alguns dels recursos expressius que s'empren en el relat són tres elements metafòrics i una frase feta. Aquesta última apareix en aquest fragment: (...) *ens fèiem un fart de riure*.

Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"

En aquesta part hi ha elements lèxics que posen l'accent en l'aprenentatge de llengües a través del seu ús, ja que es narra una experiència relacionada amb una activitat de llengua que duia a terme el grup-classe de forma conjunta. Això es fa explícit a través l'ús de la primera persona del plural (*anàvem, apuntàvem, obríem, recordàvem i havíem après*).

Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes afectius"

D'aquesta categoria destaca l'expressió *un fart de riure*, que permet al subjecte manifestar el seu estat emocional.

TEMA 10. Valoració del subjecte sobre l'evolució de la seva relació amb les llengües

Al llarg de la meua vida la meua relació amb les llengües ha anat evolucionant cap a una idea de que com més coneixement, millor. Sóc dels que penso que com més llengües puguis dominar millor per un mateix, més diversitat tindràs.

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA	DIMENSÍO TEMÀTICA	DIMENSÍO ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>Aquest fragment és el tancament del relat, en el qual el subjecte se situa al passat per fer balanç de l'evolució de la seva relació amb les llengües; i al present per expressar un pensament sobre la riquesa que aporta el coneixement de diferents llengües.</p> <p>Valoració, relació i estatus de les llengües</p> <p>Aquest és tercer moment clau de la narració, en el qual el futur mestre fa una apreciació de l'evolució del seu repertori lingüístic. En ella, constata que el plurilingüisme aporta riquesa personal i permet valorar positivament la diversitat lingüística (i cultural).</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>L'última relació que s'estableix entre el context històric-social i l'esfera individual s'expressa en aquest fragment, on el mestre en formació inicial explica que entén el plurilingüisme com a tret enriquidor. La diversitat lingüística és una característica de les societats actuals que, anys enrere, era vista com un obstacle per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p> <p>Avui en dia, en canvi, la finalitat de l'educació en llengües s'ha modificat, de manera que no es busca el "domini" d'una o dues llengües de forma aïllada, sinó la construcció d'un repertori lingüístic en què interaccionin els coneixements, habilitats i actituds associades a les diferents llengües que el conformen (Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües, 2002). En aquesta direcció, s'observa com es produeix una tensió entre allò general i allò particular relacionat amb la forma d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p>	<p>Temàtica</p> <p>Aquesta és la desena seqüència temàtica del relat, en la qual es desenvolupa un tema:</p> <p>10. Valoració del subjecte sobre l'evolució de la seva relació amb les llengües.</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Al llarg de la meua vida la meua relació amb les llengües ha anat evolucionant cap a una idea de que com més coneixement, millor.</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu: temps verbals</p> <p>En el tancament del relat, és rellevant l'ús del passat per fer balanç de l'evolució del repertori lingüístic; i del present per fer una valoració positiva del plurilingüisme.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p>En aquesta categoria es fa èmfasi en l'evolució del repertori lingüístic propi com a punt fort (<i>la meua relació amb les llengües ha anat evolucionant</i>) i en la valoració positiva del fet de ser un subjecte plurilingüe.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge i/o culturals"</p> <p>Els elements lèxics d'aquesta categoria més destacats són els que fan referència a la competència plurilingüe: <i>més llengües</i> i <i>diversitat</i>.</p>

ALTRES ASPECTES D'ANÀLISI DEL RELAT

1) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Posicionament enunciatiu: perífrasis verbals

Un recurs que utilitza el futur mestre per expressar el seu posicionament enunciatiu són les perífrasis verbals. Les que més predominen són les de possibilitat (*poder interactuar, poder comunicar-te, es pot considerar, pot ensenyar, les pugui fer servir i m'agradaria perfeccionar*). Tot i això, també n'hi ha dues de d'obligació/necessitat (*cal tenir, s'ha de practicar*), una de ponderativa (*ser capaç d'entendre-la*) i tres de duratives/repetitives (*anàvem posant, anaven apareixent i ha anat evolucionant*).

L'ús d'aquestes perífrasis al llarg del relat respon, per un costat, a la voluntat d'expressar amb major expressivitat els requisits per a l'aprenentatge de llengües (perífrasis de probabilitat); i, per l'altre, a les necessitats i competències implicades en aquest procés (perífrasis d'obligació i ponderativa). A més, emprà perífrasis de duració per narrar el desenvolupament de determinats esdeveniments de la seva biografia lingüística.

2) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Posicionament enunciatiu: temps verbals

El temps verbal predominant és el present, encara que també es fa ús del passat, sobretot del perfet i l'imperfet d'indicatiu. Només hi ha dos moments en què s'utilitza el condicional: quan expressa el seu desig de millorar el nivell d'anglès (*m'agradaria*) i quan planteja com haurien de ser les activitats de llengua a l'escola (*serien*).

3) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Posicionament enunciatiu: connectors

Altres elements del discurs que permeten observar la posició enunciativa del subjecte són els connectors, a través dels quals es relacionen les experiències que s'articulen en el relat. A continuació, estan dividits en dos grups segons la seva funció. A través d'ells, s'evidencia la seva rellevància a l'hora de fer valoracions respecte la relació l'aprenent de mestre amb les llengües.

- Marcadors discursius per organitzar la informació i la seva funció dins del relat: *actualment, esporàdicament, de tan en tan i al llarg de la meua vida* (temporals); i *com ja he dit* (per recordar).
- Marcadors per relacionar idees i la seva funció dins del relat: *personalment, segons el meu parer* (valoratius o per expressar el punt de vista); *ja que, degut a, perquè* (causals); *també* (additiu); *és a dir* (per reformular); i *tot i que* (d'oposició).

4) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Persones: l'ús de pronoms i possessius

En el relat apareixen pronoms personals forts en tercera persona del singular i del plural (*ell, ella i ells*), per referir-se a la llengua i d'altres elements que s'hi relacionen, o als infants de Primària. També hi ha un pronom personal fort en primera persona del plural (*nosaltres*), el qual s'utilitza per fer referència al grup-classe de Primària del subjecte; i un altre en primera persona del singular (*mi*), per expressar les pròpies concepcions respecte el significat d'"ensenyar llengua".

A la narració s'empra una gran quantitat de pronoms febles, d'entre els quals predominen els de tercera persona (*-la, el, les, la, -los, les, ho, li*), tot i que també n'hi ha dos en primera persona (*m' i em*) i un en segona persona (*-te*). Tant pel que fa als pronoms forts com als febles, majoritàriament, fan referència a les terceres persones i, en menor mesura, a les primeres. Això és així perquè el futur mestre, principalment, parla de la pròpia experiència lingüística o de les llengües. En canvi, pel que fa als possessius, el seu ús es caracteritza per la presència de les formes *meu/meua*, la qual cosa indica el caràcter personal del relat.

Exemples de l'ús de pronoms i possessius:

Per MI saber una llengua significa poder interactuar amb ELLA, és a dir, ser capaç d'entendre-LA i poder comunicar-TE. Qualsevol tipus d'interacció i intercanvi d'informació, segons el MEU parer, ja es pot considerar (...).

Personalment penso que hi ha una gran diferència entre parlar la MEVA L1 (català) i la MEVA L2 (castellà), tot i que entenc i parlo perfectament LES dues. El fet d'haver utilitzat sempre el català en el MEU entorn (escola, família, amics...) i l'estima que LI tinc fan que quan el parlo senti un sentiment de pertinença molt gran. Aquest fet es produeix per la gran estima que tinc a la cultura catalana, i la llengua és una part d'ELLA.

SISTEMA DE CREENCES
Creences sobre la construcció del repertori lingüístic i l'ensenyament i aprenentatge de llengües
En el relat apareixen sis creences base (CB) que tenen associades una o més creences perifèriques (CP) .
CB 1: L'anglès és una llengua important dins de la societat.
CP 1.1: És necessari tenir un bon nivell d'anglès. <i>Personalment m'agradaria perfeccionar el meu nivell d'anglès, ja que crec que és una llengua molt útil degut al nombre de parlants que té i la importància que té en la societat.</i>
CB 2: L'ús de les llengües està influït per la seva presència en els diferents contextos socials (escolar, familiar i lúdic- amistats-).
<i>A l'hora d'interactuar normalment ho faig en català, ja que bona part del meu entorn també interactua en aquesta llengua.</i>
CP 2.1: Saber una llengua significa poder interactuar, comprendre-la i comunicar-te, és a dir, tenir competències comunicatives. <i>Per mi saber una llengua significa poder interactuar amb ella, és a dir, ser capaç d'entendre-la i poder comunicar-te. Qualsevol tipus d'interacció i intercanvi d'informació, segons el meu parer, ja es pot considerar saber una llengua. Per saber-la cal tenir les habilitats mínimes per poder comunicar-te, és a dir, dominar les competències comunicatives mínimament.</i>
CP 2.2: Les activitats de llengua a l'escola s'han de basar en la comunicació i en la posada en pràctica de la llengua. <i>Crec que les activitats que es proposen sobre la llengua a l'escola estan massa basades en les competències gramaticals i sintàctiques. Com ja he dit, saber una llengua és poder comunicar-se i per aprendre s'ha de practicar aquesta comunicació. Potser un altre tipus d'activitats més centrades en la posada en pràctica de la llengua serien més interessants.</i>
CP 2.3: Una llengua com a tal no es pot ensenyar; el que es pot ensenyar són les habilitats i estratègies per comunicar-se. <i>Una llengua com a tal no es pot ensenyar, el que es pot ensenyar són les habilitats i estratègies necessàries perquè el subjecte més tard les pugui fer servir per comunicar-se.</i>
CB 3: No és possible dominar completament una llengua.
<i>En el meu entendre no és possible dominar completament una llengua.</i>
CP 3.1 [CORROBORACIÓ]: És impossible conèixer i dominar tots els aspectes que conformen una llengua (gramàtica, dialectes, expressions, entre d'altres). <i>Quan parlem de llengua parlem de tots els aspectes que la conformen (gramàtica, sintaxi, dialectes, expressions...) i és totalment impossible conèixer i dominar-los tots.</i>
CP 3.2 i 3.3 [CONTRADICCIONS]: - Saber una llengua implica dominar les competències comunicatives. <i>Per saber-la cal tenir les habilitats mínimes per poder comunicar-te, és a dir, dominar les competències comunicatives mínimament.</i> - Com més llengües puguis dominar millor, més diversitat tindràs. <i>Sóc dels que penso que com més llengües puguis dominar millor per un mateix, més diversitat tindràs.</i>
CB 4: Existeixen diferències entre l'ús de la L1 i la L2.
<i>Personalment penso que hi ha una gran diferència entre parlar la meva L1 (català) i la meva L2 (castellà).</i>
CP 4.1: La llengua que s'utilitza a la comunitat immediata, sobretot la familiar i l'escolar, té influència en la construcció de la pròpia identitat, per la relació entre llengua i cultura i per l'ús social de les llengües. <i>El fet d'haver utilitzat sempre el català en el meu entorn (escola, família, amics...) i l'estima que li tinc fan que quan el parlo senti un sentiment de pertinença molt gran. Aquest fet es produeix per la gran estima que tinc a la cultura catalana, i la llengua és una part d'ella.</i> <i>El fet d'utilitzar la llengua en l'àmbit familiar és el pes detonant alhora de tenir més afecte sobre ella.</i>

<p>CP 4.2: Des del punt de vista d'un infant de Primària, existeixen diferències entre l'ús de la L1 i la L2.</p> <p><i>Crec que els nens a l'escola també agafen una estima molt gran cap a la llengua que utilitzen més habitualment.</i></p>
<p>CP 4.3 [IMPLÍCITA]: Els infants que tenen una L1 o llengua de la llar diferent a la llengua vehicular de l'escola conceben la L2 (llengua d'instrucció) de forma distant (dimensió afectiva de la llengua).</p> <p><i>Penso que per a ells el fet que la L2 sigui la que ensenyen a l'escola com a L1 fa que la vegin més allunyada i estranya.</i></p>
<p>CB 5: La millor forma d'aprenentatge de llengües es dona a través d'experiències socials compartides.</p> <p>[EXPLÍCITA] <i>Com ja he dit, saber una llengua és poder comunicar-se i per aprendre s'ha de practicar aquesta comunicació.</i></p> <p>[IMPLÍCITA] <i>Una de les experiències que recordo més sobre la llengua es remunta a quan estudiava primària. A la classe teníem un sac penjat a la paret que anomenàvem el calaix del sastre. En ell hi anàvem posant uns paperets on hi apuntàvem les paraules i expressions que eren desconegudes per a nosaltres i que anaven apareixent al llarg de les classes. Recordo que, de tan en tan, obríem el sac i recordàvem totes les paraules noves que havíem après i ens fèiem un fart de riure.</i></p>
<p>CB 6: La construcció del repertori lingüístic i la relació de l'individu amb les llengües evoluciona al llarg del temps.</p> <p><i>Al llarg de la meua vida la meua relació amb les llengües ha anat evolucionant cap a una idea de que com més coneixement, millor.</i></p>
<p>CP 6.1: Ser un subjecte plurilingüe aporta riquesa.</p> <p><i>Sóc dels que penso que com més llengües puguis dominar millor per un mateix, més diversitat tindràs.</i></p>

ANNEX X: ANÀLISI DE LA NARRATIVA VISUAL DEL MESTRE EN FORMACIÓ INICIAL

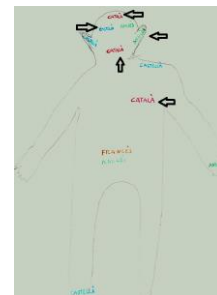
A continuació, s'analitza la narrativa visual de manera que s'interpreta cada dimensió i al costat s'il·lustra l'explicació.

A) ORGANITZACIÓ DE LES DADES DE LA NARRATIVA VISUAL

Formes de mediació (persones, objectes i contextos)

Les tres categories que es proposen estan interconnectades, ja que les parts del cos on se situen les llengües es relacionen amb possibles formes de mediació, les quals estan vinculades als contextos d'ús de les llengües.

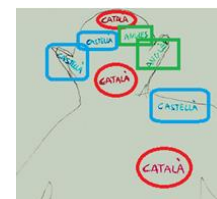
En aquest sentit, algunes de les parts del cos seleccionades permeten al subjecte dur a terme activitats comunicatives. Les orelles aguditzen la percepció i la comprensió; la boca la parla; els ulls el contacte i la informació visual; el cervell el llenguatge i el raonament; el cor els vincles afectius; i, en general, tot el cos permet la interacció i la comunicació.



Distribució dels elements del dibuix: les parts del cos i les llengües

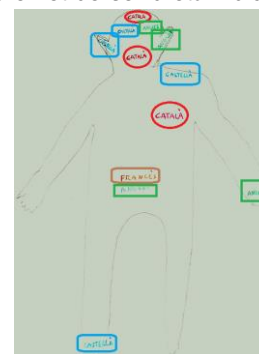
La distribució de les llengües a les diferents parts del cos és un indicador de les formes de relació que hi manté el futur mestre. El català, la seva llengua materna i de referència, apareix a la ment, la boca i el cor. El fet d'estar a la ment respon al fet que el subjecte "pensi" en aquesta llengua. El significat que adopta al col·locar-la a la boca és de vehicle de comunicació habitual; mentre que al cor es relaciona amb els vincles afectius que hi ha establert.

El castellà està a quatre parts del cos: l'ull dret, l'orella dreta, el peu dret i l'espatlla. L'oïda i la vista són sentits que desenvolupa mentre l'utilitza. Aquests fan palesa la presència d'aquesta llengua a l'entorn, perquè vol dir que la sent i la veu escrita en diferents contextos i de forma constant. El peu és la part més llunyana del cos, la qual cosa utilitza l'aprenent de mestre per manifestar el seu sentiment de distància vers el castellà. L'espatlla es relaciona amb el fet anterior en el sentit que significa que aquesta llengua és un "pes". Aquesta interpretació està relacionada amb el context macro, pel que fa al tractament que han rebut el català i el castellà a la societat catalana al llarg de la història.



L'anglès també apareix a quatre zones: l'ull esquerra, l'orella esquerra, la mà esquerra i al tronc/panxa. Mentre que el castellà l'ha col·locat majoritàriament a la banda dreta del cos, l'anglès està a l'esquerra i al centre. Aquesta distribució respon a la lateralitat del subjecte, tenint en compte que el fet de ser dretà indica que el castellà és una llengua més accessible i de la qual disposa de més recursos i competències respecte l'anglès.

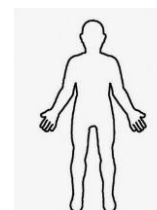
La situació de l'anglès a la vista i a l'oïda està relacionada amb el desenvolupament d'aquests dos sentits, en tant que utilitzar aquesta llengua fa que s'hagin d'emprar en major mesura per facilitar la comunicació. La seva col·locació a la mà està lligada a la seva importància a escala internacional, ja que sovint és considerada una llengua franca, la qual cosa indica que és una eina útil per moure's pel món. El significat que adopta al situar-la al tronc/panxa és el de base, és a dir, que per un costat vol dir que ha adquirit els coneixements bàsics d'anglès i, per l'altre, que considera important conèixer-la pel seu abast internacional.



El francès només apareix una vegada al tronc/panxa. El fet que només hi consti un cop està lligat a la poca relació que té el subjecte amb aquesta llengua, de la qual té uns coneixements mínims adquirits durant l'escolarització obligatòria. Malgrat no tenir una forta presència al seu entorn, la seva centralitat (tronc/panxa) a la representació, igual que l'anglès, es deu al fet que és una llengua que li permet comunicar-se més enllà de la comunitat immediata.

Grau d'estructuració del dibuix

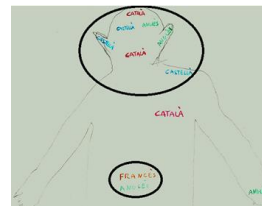
El nivell d'estructuració de la representació és elevat, la qual cosa aporta claredat a les formes de relació de l'aprenent de mestre amb les llengües. Aquestes estan col·locades al cos de manera convencional, és a dir, que la seva situació està relacionada amb els significats que tenen les diferents parts del cos a l'imaginari col·lectiu i amb la funció biològica que desenvolupen. Es tracta d'una narrativa simbòlica, tenint en compte que s'empren formes, com ara la silueta humana i paraules per representar parts del cos, les quals permeten conèixer quina relació manté en el present el subjecte amb les llengües del seu repertori lingüístic.



B) FORMES i ELEMENTS DE LES SITUACIONS D'INTERACCIÓ i/o APRENTATGE DE LLENGÜES

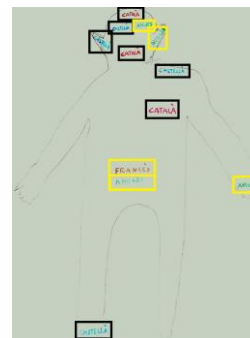
Situacions d'aprenentatge i/o interacció de llengües

El repertori lingüístic del futur mestre està format per més llengües que la materna i de referència, la qual cosa mostra que és un subjecte plurilingüe. Aquest evoluciona i s'amplia diàriament a través de les experiències socials d'interacció i aprenentatge, en què mobilitza els seus recursos lingüístics en la llengua adequada al context. A la narrativa visual aquesta interacció entre llengües es tradueix en la forma en què estan distribuïdes i en la seva presència a més d'una part del cos, de vegades en convivència amb altres llengües a una mateixa zona.



Estatus de les llengües

L'estatus de les llengües en aquesta narrativa no només està condicionat pel número de vegades que apareixen, sinó també pel lloc. El català, malgrat constar menys cops que el castellà i l'anglès, és una llengua que està situada a tres parts del cos estratègiques: el cor, la boca i la ment. Això és així perquè és la L1 i llengua de referència del subjecte. El castellà també té una forta presència, pel fet de ser una llengua que conviu en contacte amb el català a la societat on viu. Aquestes són les dues llengües predominants a la seva comunitat immediata (àmbits familiar, escolar i lúdic).



A l'anglès també se li atorga força importància, en tant que apareix tant com el castellà, però la seva presència i distribució respon més aviat al seu abast internacional o al fet que s'hagi convertit en una llengua franca que permet la comunicació a nivell mundial. En canvi, el francès té poca rellevància, tot i que gaudeix de cert protagonisme per la seva centralitat, en el sentit que el seu coneixement aporta recursos lingüístics transferibles a l'ús d'altres llengües.

Elements metafòrics

A la narrativa visual hi ha tres elements metafòrics implícits. El català situat al cor esdevé una imatge metafòrica del vincle afectiu i emocional que ha establert el subjecte amb aquesta llengua. El castellà a les espatlles transmet una visió més aviat negativa de la seva relació amb aquesta llengua, ja que remet a l'expressió popular "tenir un pes a l'esquena/espatlla". Tal i com s'ha dit anteriorment, aquesta associació està relacionada amb els esdeveniments històrics que van influir en l'ús de la llengua catalana i espanyola a Catalunya. El tercer element metafòric fa referència als sentits, que apareixen tots excepte l'olfacte. Això pot estar relacionat amb el fet que a les experiències que han influït en la construcció del repertori lingüístic hagin tingut especial rellevància, com ara vivències interpersonals o individuals amb un fort component sensorial.

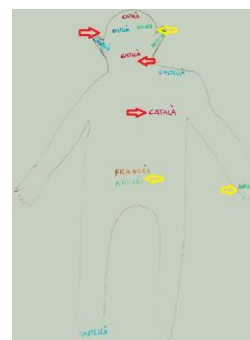


C) DIMENSIÓ CONTEXTUAL

Àmbits vitals i comunitats de pràctica

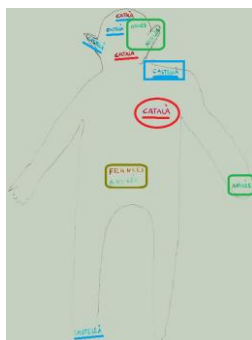
La lectura dels àmbits vitals i les comunitats de pràctica de la narrativa es fa a través de la situació de les llengües a les diferents parts del cos. El català al cor permet parlar de l'àmbit familiar i a la boca de la comunitat immediata, que inclou tant l'àmbit de la llar com l'escolar i el lúdic (amistats). A més, la comunitat immediata també s'interpreta a través dels llocs on està situat el castellà, perquè és una llengua present a l'entorn del subjecte en contacte amb la catalana.

La comunitat educativa té una doble incidència, en tant que inclou l'àmbit escolar, les pròpies vivències del subjecte com a aprenent de llengües, i el professional, en relació a ell com a futur mestre. En aquestes comunitats de pràctica el català i el castellà tenen presència, però també l'anglès i el francès, dues llengües menys presents en el context social immediat. Finalment, el fet que apareguin aquestes dues llengües estrangeres també inclou la comunitat global, tenint en compte que li aporten recursos lingüístics per relacionar-se més enllà del seu entorn en un context internacional.



Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual

Les relacions entre el context micro i macro es donen en quatre direccions. La primera fa referència a la relació entre la presència de les llengües a determinats àmbits vitals (familiar, escolar i lúdic) i la seva major freqüència d'ús. El català apareix com a eix que engloba les relacions interpersonals del subjecte a la comunitat immediata, però el castellà també destaca per la seva importància dins de la societat on viu.



No obstant això, el mestre en formació inicial manté una relació més aviat negativa amb el castellà, ja que, entre d'altres llocs, el situa a l'espatlla. En aquest sentit, a la narrativa entra en joc una convenció social, tenint en compte que aquesta situació remet a l'expressió popular "portar un pes a l'esquena/espatlla". Això es relaciona amb el context social perquè els esdeveniments històrics vinculats a l'època franquista, en què es va censurar i discriminar la llengua catalana, van afectar al vincle afectiu que alguns catalans van establir amb el castellà.

Una altra tensió que es produeix entre el context general i el particular es dona a través de la relació que estableix amb la llengua anglesa i la forma amb què la pensa i concep. Aquesta esdevé, en ocasions, llengua franca, per la qual cosa el seu abast internacional fa entendre-la com un recurs útil per facilitar la comunicació i mobilitat arreu del món. Aquest fet està relacionat amb el concepte de *societat*

líquida de Bauman (2008), atès que el fenomen de la globalització ha eixamplat les fronteres i ha fet emergir aquesta necessitat de conèixer i utilitzar llengües estrangeres.

També hi ha activitats del macrocosmos de l'àmbit educatiu que han tingut repercussions en les activitats del microcosmos del futur mestre. L'educació en llengües que es va proporcionar a l'educació obligatòria durant l'època en què va ser escolaritzat era una educació que començava a apostar pel plurilingüisme, un fet que es tradueix en l'evolució del seu repertori lingüístic més enllà de les llengües amb més presència al context immediat (català i castellà). Un indicador d'això de la narrativa visual és el fet de no establir límits entre les llengües, de manera que es doni espai a la seva interacció i a la formació d'una competència subjacent comú. Per últim, hi ha una altra convenció social, a part de l'expressió esmentada, que és el fet de situar la L1 al cor i d'utilitzar el color vermell, dues associacions culturalment acceptades.

D) SISTEMA DE CREENCES

Creences sobre la construcció del repertori lingüístic

Corroboracions o contradiccions entre les creences de la narrativa visual i les del relat de vida lingüística

A la narrativa visual apareixen tres creences base (CB), una de les quals té associada una creença perifèrica (CP), que es relacionen o contradiuen respecte les del relat:

CB 1: Les llengües presents a la comunitat immediata tenen molta importància en els usos que se'n fan (afectius i funcionals) i en les formes de pensar-les.

CP 1.1: El context social i històric influeix en l'aprenentatge i la manera de relacionar-se dels individus amb les llengües i en el valor que els hi atribueixen durant la construcció del repertori lingüístic.

A la narrativa visual s'observa com el català situat al cor, la boca i la ment esdevé l'eix central del repertori lingüístic del subjecte, pels seus usos en els àmbits familiar, educatiu i lúdic. Al mateix temps, el castellà té presència, però per a usos més funcionals que el català; i l'anglès també té rellevància, tot i que per causes i amb finalitats diferents que el català i el castellà (pel seu abast internacional).

Aquestes creences CORROBOREN la CB 1 del relat de vida lingüística, que parla de la importància de l'anglès; la CB 2, que relaciona l'ús de les llengües amb els contextos socials; i la CB 4 atès que hi ha diferències entre l'ús de la L1 (català) i la L2 (castellà).

CB 2: En la construcció del repertori lingüístic hi ha interacció entre les llengües que coneix el subjecte plurilingüe.

A la representació es mostra a través de l'absència de línies divisòries entre les parts del cos on apareixen les llengües i de la convivència de més d'una a una mateixa zona.

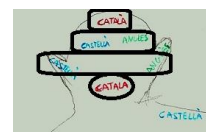
Aquesta creença es RELACIONA amb la CB 6 de la narrativa escrita, que parla sobre l'evolució del repertori lingüístic i la riquesa que aporta el plurilingüisme.

CB 3: L'aprenentatge de llengües implica l'ús d'habilitats comunicatives, per tant, les llengües s'aprenen a través del seu ús constant.

A la narrativa es plasma a través dels llocs on s'han col·locat les llengües, ja que són parts del cos que faciliten o permeten la comunicació (oïda, boca, vista, entre d'altres).

Aquesta creença ESTÀ D'ACORD amb la CB 5 del relat escrit, en la qual s'afirma que la millor forma d'aprenentatge de llengües és a través d'experiències socials.

Es RELACIONA amb la CB 3, en tant que no és possible dominar completament una llengua; el seu aprenentatge mai acaba.



Es CONTRADIU amb la CP 3.2, en la qual es constata que les competències comunicatives es poden arribar a dominar, com si existís el “parlant ideal”. S’obvia el fet que l’aprenentatge de llengües consisteix en el desenvolupament d’un repertori lingüístic en què tinguin lloc totes les habilitats lingüístiques i comunicatives.

En relació a les diferències entre la narrativa escrita i la visual, el subjecte ha introduït una nova llengua, el francès, a la qual atribueix una menor importància respecte les altres. Això pot estar influït pels següents factors: la no presència del relat escrit durant l’elaboració de la narrativa visual; i el major grau d’exhaustivitat de les consignes de la narrativa escrita.

E) ALTRES INFORMACIONS COMPOSICIONALS

Ús del color

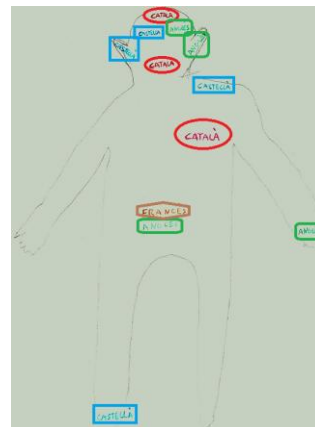
L’elecció dels colors associats a cada llengua de la narrativa visual ha estat guiada per les experiències personals, els factors emocionals, l’educació i la cultura del subjecte (imaginari col·lectiu), tenint en compte la simbologia del color i la seva dimensió psicològica. Hi ha un color primari: el cian; i tres de secundaris: vermell, verd i marró, els quals tenen un simbolisme específic dins de la representació i en relació a la llengua assignada.

El **vermell** s’associa a la llengua materna i de referència, la qual cosa lliga amb els valors que simbolitza aquest color, com ara la força, la passió, l’amor, l’energia i l’entusiasme. El futur mestre ha establert vincles afectius amb la L1, amb la qual se sent segur i amb coratge per afrontar qualsevol situació comunicativa. És destacable que el català estigui situat al cor i s’hagi escollit aquest color, perquè és una relació culturalment acceptada.

El **cian** s’ha utilitzat per a la llengua castellana, amb la qual el subjecte ha establert una relació distant. Aquest color transmet fredor, un aspecte que es relaciona amb el vincle que hi ha establert. Alhora, també és un color que s’associa a la calma, la confiança i l’ordre, tres qualitats que es vinculen al fet que es tracta d’una llengua amb què se sent competent i que té presència al seu entorn immediat.

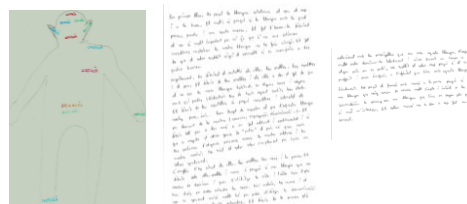
El **verd** per a la llengua anglesa es relaciona amb la seva actitud d’aprenentatge positiva vers aquesta llengua, tenint en compte aquest color transmet esperança, activació, alegria i positivisme. A més, és un to viu, de manera que permet donar-li importància en el si de la representació, la qual també li és atorgada a la narrativa escrita.

Per últim, el **marró** transmet confiança, treball i pragmatisme, uns aspectes que es relacionen amb el tipus de relació que estableix amb el francès, que és la llengua menys important de la representació. Aquesta s’ha après en contextos formals d’aprenentatge (àmbit escolar), la qual cosa lliga amb la seva associació al treball. El subjecte té coneixements bàsics de francès que li proporcionen confiança; i és una llengua pràctica per moure’s més enllà de la comunitat immediata.



Tipus de narrativa visual i tipus de suport

Aquesta representació és una “narrativa feta” (*made narrative*), tenint en compte que l’ha elaborat manualment el futur mestre, a través d’eines d’escriptura i llapis de colors, i amb el paper com a suport. La utilització d’aquesta forma d’expressió li permet narrar a través d’una il·lustració amb personalitat la seva actual relació amb les llengües del repertori lingüístic.



F) INTERPRETACIÓ DEL SUBJECTE

Interpretació escrita del subjecte sobre la seva narrativa visual

A la interpretació escrita el mestre en formació inicial justifica l’elecció del color i dels llocs atorgats a cada llengua, de tal forma que enriqueix la informació visual matisant-la i afegint valoracions i apreciacions respectes les seves decisions. És destacable l’ordre en què parla de cada llengua, perquè això demostra la importància que els hi atribueix: comença per la llengua materna, el català; continua amb el castellà, que considera la seva L2; i tot seguit tracta les llengües estrangeres, primerament l’anglès que considera molt rellevant actualment i, finalment, el francès que és una llengua amb la qual té una relació més distant.

Pel que fa als llocs on ha col·locat el català, es corrobora el que s’ha exposat a l’anàlisi. A la ment, pel fet de ser la llengua amb què pensa; a la boca, en tant que és la que utilitza habitualment per parlar; i al cor, ja que segons afirma *la sent seva*. Fa especial èmfasi en la seva situació al cor i exalta el seu sentiment d’estima vers aquesta llengua dient: *el fet d’haver-la dibuixat al cor és perquè és molt important per a mi, ja que si no ens estimem nosaltres mateixos la nostra llengua no ho farà ningú*. Per últim, la justificació sobre l’elecció del

3) Eines de fortaleza:

El català és la llengua amb la qual *penso* i *parlo* (Eina de fortaleza: reconeix les pròpies habilitats).

El castellà als ulls i a les orelles. Per parlar-lo ha de tenir *els sentits ben atents*, tenint en compte que no és la seva llengua habitual (Eina de fortaleza: identifica les seves necessitats).

L'anglès als ulls, orelles i mans perquè és una llengua *que no acaba de dominar* i que quan l'utilitza necessita desenvolupar els sentits de la *vista* i l'*oïda* (Eina de fortaleza: és conscient dels seus punts febles).

Li va molt bé fer ús de les *mans* i el *cos* (*comunicació no verbal*) per fer-se entendre en anglès (Eina de fortaleza: sap aprofitar els seus recursos).

Li *agradaria* molt poder *dominar totalment* l'anglès i *viure* durant un temps a algun *país* on es parli (Eina de fortaleza: expressa els seus desitjos i és conscient que necessita millorar el seu nivell d'anglès).

Pensa la llengua francesa en un *segon pla* per si mai li *interessa* (Eina de fortaleza: sap mobilitzar el seus recursos lingüístics en funció del context i estableix prioritats entre les llengües del seu repertori lingüístic).

4) Instruments de relació interpersonal:

Quan *utilitza l'anglès* desenvolupa els sentits de la vista i l'oïda.

Fa ús de les mans i del cos (comunicació no verbal) per *fer-se entendre* en anglès.

ANNEX XI: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA DIVIDIT PER TEMÀTIQUES I SUBTEMES DEL MESTRE EN FORMACIÓ INICIAL

1. Les llengües que coneix i utilitza [1], i les seves habilitats comunicatives [2]

2. Desig de futur: millorar el nivell d'anglès [3].

Actualment parlo, escric, escolto i llegeixo [2] en català, castellà i anglès [1]. Personalment m'agradaria perfeccionar el meu nivell d'anglès, ja que crec que és una llengua molt útil degut al nombre de parlants que té i la importància que té en la societat [3].

A l'hora d'interactuar normalment ho faig en català [1], ja que bona part del meu entorn també interactua en aquesta llengua. Esporàdicament, també utilitzo el castellà i l'anglès [1] quan la situació em porta a fer-ho [2].

3. El significat de “saber una llengua” [1] i les seves implicacions [2]

Per mi saber una llengua significa poder interactuar amb ella, és a dir, ser capaç de entendre-la i poder comunicar-te. Qualsevol tipus d'interacció i intercanvi d'informació, segons el meu parer, ja es pot considerar saber una llengua [1]. Per saber-la cal tenir les habilitats mínimes per poder comunicar-te, és a dir, dominar les competències comunicatives mínimament [2].

4. El tractament de les llengües a l'escola [1] i les activitats d'ensenyament i aprenentatge de llengües [2]

Una llengua com a tal no es pot ensenyar, el que es pot ensenyar són les habilitats i estratègies necessàries perquè el subjecte més tard les pugui fer servir per comunicar-se [1]. Crec que les activitats que es proposen sobre la llengua a l'escola estan massa basades en les competències gramaticals i sintàctiques. Com ja he dit, saber una llengua és poder comunicar-se i per aprendre s'ha de practicar aquesta comunicació. Potser un altre tipus d'activitats més centrades en la posada en pràctica de la llengua serien més interessants [2].

5. La impossibilitat de dominar una llengua

En el meu entendre no és possible dominar completament una llengua. Quan parlem de llengua parlem de tots els aspectes que la conformen (gramàtica, sintaxi, dialectes, expressions...) i és totalment impossible conèixer i dominar-los tots.

6. Les diferències entre l'ús de la L1 i la L2: des de la dimensió personal [1] i des del punt de vista d'un infant d'Educació Primària [2]

7. Àmbits d'ús del català [3]

8. Relacions entre la llengua, la cultura i la identitat [4]

Personalment penso que hi ha una gran diferència entre parlar la meua L1 (català) i la meua L2 (castellà), tot i que entenc i parlo perfectament les dues [1]. El fet d'haver utilitzat sempre el català en el meu entorn (escola, família, amics...) [3] i l'estima que li tinc fan que quan el parlo senti un sentiment de pertinença molt gran. Aquest fet es produeix per la gran estima que tinc a la cultura catalana, i la llengua és una part d'ella [4].

Crec que els nens a l'escola també agafen una estima molt gran cap a la llengua que

utilitzen més habitualment [2]. El fet d'utilitzar la llengua en l'àmbit familiar [3] és el pes detonant alhora de tenir més afecte sobre ella [4]. Penso que per a ells el fet que la L2 sigui la que ensenyen a l'escola com a L1 fa que la vegin més allunyada i estranya [2].

9. Una experiència significativa de la construcció del repertori lingüístic

Una de les experiències que recordo més sobre la llengua es remunta a quan estudiava primària. A la classe teníem un sac penjat a la paret que anomenàvem el calaix del sastre. En ell hi anàvem posant uns paperets on hi apuntàvem les paraules i expressions que eren desconegudes per a nosaltres i que anaven apareixent al llarg de les classes. Recordo que, de tan en tan, obríem el sac i recordàvem totes les paraules noves que havíem après i ens fèiem un fart de riure.

10. Valoració del subjecte sobre l'evolució de la seva relació amb les llengües

Al llarg de la meua vida la meua relació amb les llengües ha anat evolucionant cap a una idea de que com més coneixement, millor. Sóc dels que penso que com més llengües puguis dominar millor per un mateix, més diversitat tindràs.