



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La competència plurilingüe en la formació inicial de mestres

Estudi longitudinal de casos sobre l'evolució de les creences relacionades amb l'educació plurilingüe

Miriam Cabré Rocafort

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

LA COMPETÈNCIA PLURILINGÜE EN LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES.

Estudi longitudinal de casos sobre
l'evolució de les creences relacionades
amb l'educació plurilingüe

Doctorat en Didàctica de les Ciències, les Llengües, les
Arts i les Humanitats

Doctoranda: Míriam Cabré Rocafort

Director: Juli Palou Sangrà

Tutor: Juli Palou Sangrà

*A en Quirze,
pel seu suport incondicional
i la seva confiança vers els camins escollits.*

ÍNDIX

Agraïments

1. Introducció i justificació	11
2. Marc teòric	
2.1. Conceptes clau en la formació inicial de mestres:	
2.1.1. El sistema de creences: discurs, evolució i resistència	15
2.1.2. Trajectòria d'aprenentatge de llengües	23
2.1.3. Mediació estratègica i procés reflexiu	25
2.2. La competència plurilingüe i la formació inicial de mestres	28
2.3. La investigació biogràfica-narrativa en educació	52
2.4. Les narratives multimodals per a l'expressió de les creences en la formació inicial de mestres	61
2.5. Síntesi de la relació entre autors i temàtiques	71
3. Objectius de recerca i preguntes d'investigació	
3.1. Objectius de recerca	75
3.2. Preguntes d'investigació	76
4. Paradigma de recerca i opcions metodològiques	
4.1. Paradigmes d'investigació	77
4.2. Model conceptual	85
4.3. Disseny de la recerca	
4.3.1. Focus d'estudi i temàtiques	88
4.3.2. Estudi de casos: mostra	90
4.3.3. El paper de la investigadora	91
4.4. Procediment i mètodes de recollida de dades	
4.4.1. Mètodes de generació i obtenció de dades	92
• Relat de vida lingüística	93
• Autoretrat lingüístic i autoretrat docent	93
• Narratives visuals: dibuixos, collages i fotografies	95
• Textos reflexius	96
• Focus grup	97
• Cartografia lingüística	98

4.5.	Relació entre les possibilitats dels mètodes múltiples, la triangulació i els criteris de validació de l'estudi	98
4.6.	Focus de les creences en cada estadi de la formació inicial	100
4.7.	Punt de partida, premissa i resultats	100
4.8.	Procediments per a l'anàlisi i la interpretació de les dades	
4.8.1.	Anàlisi del discurs narratiu	104
4.8.2.	Metodologia comparativa de contrast	106
4.8.3.	Criteris per a la construcció de categories d'anàlisi	
	• Criteris per a la construcció de categories d'anàlisi de les narratives verbals	107
	• Criteris per a la construcció de categories d'anàlisi de les narratives visuals	108
4.8.4.	Sistema de transcripció i codificació	109
4.8.5.	Categorització i patrons emergits de l'anàlisi de les dades	110
4.8.5.1.	Categories vinculades als canvis de paradigma	110
4.8.5.2.	Categories de les mediacions estratègiques	112
4.8.5.3.	Categories de les narratives multimodals	113
5.	Anàlisi	
5.1.	Aida	
5.1.1.	Anàlisi de la primera recollida de dades (1r del grau)	
5.1.1.1.	Anàlisi del relat de vida lingüística	115
5.1.1.2.	Anàlisi de l'autoretrat lingüístic	138
5.1.1.3.	Síntesi de l'anàlisi de la primera recollida de dades	142
5.1.2.	Anàlisi de la segona recollida de dades (2n del grau)	
5.1.2.1.	Anàlisi de sis dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües	146
5.1.2.2.	Anàlisi dels textos reflexius i del focus grup	167
5.1.2.3.	Síntesi de l'anàlisi de la segona recollida de dades	191
5.1.3.	Anàlisi de la tercera recollida de dades (3r del grau)	
5.1.3.1.	Anàlisi de la cartografia lingüística	203
5.1.3.2.	Síntesi de l'anàlisi de la tercera recollida de dades	212
5.1.4.	Anàlisi de la quarta recollida de dades (4t del grau)	
5.1.4.1.	Anàlisi de l'autoretrat docent	215

5.1.4.2. Síntesi de l'anàlisi de la quarta recollida de dades	221
6. Resultats, discussió de resultats, limitacions i conclusions	
6.1. Resultats	223
6.2. Discussió de resultats	355
6.3. Conclusions (Català)	
6.3.1. Síntesi de la discussió de resultats	376
6.3.2. Limitacions de la recerca	378
6.3.3. Futures línies de recerca	381
Conclusions (English)	
6.3.1. Discussion summary	385
6.3.2. Research limitations	388
6.3.3. Future research	390
7. Bibliografia	395

AGRAÏMENTS

Fa unes setmanes, les flors van sortir. Però cal dir que totes aquestes flors només duren poques setmanes; és un esclat efímer, igual que el moment de finalitzar la tesi doctoral. Aquesta qualitat efímera em dóna pautes per pensar el que vull valorar d'aquest procés de formació. La metàfora em serveix fer aprofitar aquest moment per agrair el suport de totes les persones que han estat al meu costat durant aquesta etapa de la meva vida acadèmica i personal.

He tingut la sort d'estar acompanyada del meu director, el Dr. Juli Palou Sangrà, que m'ha estimulat en cada pas durant la investigació. Ha estat sempre el primer lector, qui ha posat la mirada crítica que tant necessito, a partir del seu recorregut professional. Gràcies per la paciència, per fer-me costat, per regalar-me part del teu temps i per fer que aquest procés hagi estat millor. Per tot això t'estic molt agraïda.

També he de donar les gràcies al grup de recerca PLURAL, pel seu estímul intel·lectual i els aprenentatges; al director del Departament d'Educació Lingüística i Literària, i de Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica (ELL/DCEM), el Dr. Joan Perera Parramon, per haver-me assessorat sobre les beques pre-doctorals; als dotze alumnes del grau en Educació Primària (2014-2019), que han participat en aquest estudi; a la Dra. Danièle Moore, amb qui vaig tenir el plaer de fer una estada de recerca a Canadà, la qual va marcar un abans i un després en la meva trajectòria; i a la Milena Ivanović per una revisió acurada del capítol de la tesi en anglès.

No puc oblidar el meu immens agraïment a la meva família, els tres de casa, que m'han donat la mà en tot moment, han confiat en mi i m'han ofert el seu suport afectuós. La meva família escollida, els amics, també han estat punts de llum en un procés que no sempre ha estat fàcil i agradable. Gràcies Mireia, Carlota P., Anna, Oriol, Joana, Mònica, Ingrid, Rosa, Marina, Carlota B., Julieta, Neus i Sílvia.

Especialment, gràcies al David per acompanyar-me en el trajecte final d'aquest procés, que ha estat un dels més complicats, però que la companyia ha fet més plaent.

Així doncs, sóc en aquest moment de l'efímera florida, de tancament d'una etapa, que no puc deixar passar de cap de les maneres.

De tot cor, gràcies.

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

La mort d'una llengua encara que només la murmuri el més petit grapat en algun trosset de terra condemnada, és la mort d'un món. La humanitat, doncs, parteix d'una realitat: la de la diversitat lingüística.

George Steiner¹

La realitat educativa del nostre país i del context europeu és cada vegada més diversa des del punt de vista lingüístic i cultural. Per això, és necessari investigar sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües i afrontar els nous reptes de la formació de mestres en contextos plurilingües. La presència de diferents llengües a les aules és un tret característic de la societat, el qual s'ha d'entendre com a riquesa i no com a problema.

L'evolució demogràfica, l'impacte de les migracions, l'actual configuració mundial caracteritzada per la globalització i la mobilitat constant, fan que les societats esdevinguin mosaics de llengües i cultures. Són escenaris heterogenis amb una elevada diversitat lingüística i cultural, que cal que des de l'educació es preservi, es valori i s'introdueixi per garantir la construcció d'una societat plural cohesionada i d'una ciutadana democràtica. Aquest context requereix de coneixements lingüístics i culturals diversos, i fa que el bilingüisme, en el context català, es converteixi en el primer pas per esdevenir plurilingüe. Això implica a tots els estadis educatius i, per tant, també des de la universitat, que la formació doni resposta als reptes que planteja aquesta realitat plurilingüe i intercultural.

Catalunya és un territori amb una llarga tradició en la implementació del programa d'immersió lingüística. Les comunitats científica i educativa han aportat evidències del seu èxit, gràcies als esforços realitzats a l'hora de garantir la convivència i els coneixements de les dues llengües oficials, català i castellà, i l'ensenyament i l'aprenentatge, com a mínim, d'una llengua estrangera. Pel que fa al seu context sociolingüístic, és una comunitat autònoma amb un bilingüisme estatutari i un component multilingüe i multicultural de la seva societat particularment dens, variat i de relativa recent formació. Aquest és el tret diferenciador d'aquest territori (bilingüisme oficial), enfront altres països com França caracteritzats pel seu monolingüisme oficial.

De la mateixa manera que altres països europeus, la situació lingüística del nostre context ha canviat i ha esdevingut més plural i complexa. Per aquesta raó, és necessari fer un pas més i apostar per l'enfocament plurilingüe, el qual té en compte l'experiència i els nous reptes relacionats amb la construcció de la competència plurilingüe. Cal desenvolupar el plurilingüisme com a objectiu personal i social, de tal forma que el sistema educatiu incorpori l'enfocament plurilingüe. Això significa que s'ha d'assegurar l'aprenentatge de les llengües

¹ Steiner, G. (2013). *Fragments (d'un pergami malmès pel foc)*. Barcelona: Arcàdia.

oficials, català i castellà; el coneixement d'una o més llengües estrangeres; i la introducció i reconeixement de les llengües familiars.

Malgrat que aquest sigui l'objectiu actual, cal tenir en compte que, tradicionalment, el plurilingüisme ha estat ignorat a les aules, ja que l'escola preservava la llengua dominant, a la qual atribuïa més valor. Es menystenien els recursos que aporta la diversitat lingüística, per la qual cosa cal augmentar la consciència lingüística dels mestres. Se'ls ha de proporcionar l'oportunitat d'afirmar els propis repertoris lingüístics i els dels seus alumnes, i d'expandir la seva apreciació vers la pluralitat lingüística.

Aquest canvi de perspectiva, que ja no prioritza la llengua dominant o d'escolarització, es tradueix en eines i investigacions sobre polítiques lingüístiques educatives del Consell d'Europa. Aquest organisme ha identificat principis que formen la base per una educació lingüística comuna a Europa. S'han creat recursos com el Marc Europeu Comú de Referència (Consell d'Europa, 2002 i 2018), que tenen com a objectius desenvolupar el repertori lingüístic individual i fomentar la diversitat lingüística. El grau d'utilitat d'aquestes eines depèn en gran mesura de l'adequació de la formació inicial a les noves orientacions europees, tenint en compte que investigacions precedents del grup de recerca PLURAL (*Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües*) de la Universitat de Barcelona han posat de manifest la distància entre aquestes propostes i les creences del professorat.

Per fer front a aquesta situació és imprescindible analitzar i interpretar les trajectòries d'aprenentatge de llengües dels estudiants de mestre, si el que es vol és l'expansió progressiva de la seva experiència lingüística i cultural. Les trajectòries guien i orienten les actuacions d'aula, per la qual cosa el professorat ha de dur a terme processos de reflexió que li permetin fer evolucionar les seves creences cap a la perspectiva plurilingüe i, així, aprendre a gestionar la complexitat lingüística i cultural dels entorns d'aula. La integració de la pràctica reflexiva i introspectiva dins de la formació inicial ajuda els docents a ser capaços d'acompanyar l'alumnat durant el desenvolupament de la competència plurilingüe.

L'aprenentatge de llengües és part de la condició humana. Més enllà de les llengües que s'aprenen durant la infantesa, els individus mantenen la capacitat d'afegir-ne de noves al repertori lingüístic al llarg de la vida. Aprendre i usar aquestes llengües amb diferents propòsits és una norma en el context mundial per a la professió, l'educació, els intercanvis culturals i, inclús, per amor. Això significa que l'ús de les llengües depèn dels objectius i dels contextos. Conèixer i saber més d'una llengua és una forma habitual de viure en el nostre món.

Una creença estesa i arrelada fa referència al fet que aprendre una nova llengua implica esdevenir un *parlant nadiu ideal*, o parlar i escriure de forma molt acurada. Aquesta creença és una fal·làcia. Ben al contrari, les investigacions de referència mostren que les persones no

han de ser experts en un nombre de llengües reduït, sinó que han de conèixer i aprendre'n de diverses per desenvolupar competències parcials que facin possible mobilitzar les habilitats comunicatives i lingüístiques adequades per satisfer les necessitats de cada context.

A més, a l'escola l'aprenentatge de llengües pot ser un acte d'equilibri, especialment pels estudiants que han d'aprendre les llengües d'escolarització, paral·lelament a les llengües d'origen, regionals i estrangeres. Les investigacions han demostrat que els alumnes tenen habilitats cognitives per adquirir més d'una llengua, inclús quan la llengua d'instrucció és tipològicament molt diferent a la llengua familiar. El mestre ha d'augmentar les oportunitats d'aprendre llengües, és a dir, ha d'acollir, valorar i reconèixer totes les llengües de la mateixa manera, incloent les familiars. Ha de fer èmfasi en les llengües presents a l'aula i al centre com a recursos valuosos, com a part del capital humà i cultural de l'escola.

La definició de *casa* que aporta Esquirol (2015), *el lloc on tornem, un espai de retorn no sempre físic, sinó també anímic*, serveix de punt de partida o argument per pensar en la necessitat d'acollir i valorar el bagatge lingüístic de l'alumnat a l'escola, la qual cosa implica introduir a l'aula i al centre les llengües de la llar. La *casa*, segons aquest autor, *és una experiència, un gest, una manera de ser i de viure. Un lloc on l'individu es protegeix de la feblesa, on hi troba seguretat, confiança, calidesa i intimitat, entesa com a proximitat*. En aquest sentit, la *casa* es vincula a dos valors: l'acollida i l'hospitalitat. Esquirol recorda que *sense espai de protecció, la vida humana no s'aguanta, és un imperatiu moral obrir les portes d'aquells que han hagut de fugir*. Les llengües de la llar sovint són oblidades a l'escola i, tanmateix, són molt importants per a la construcció de la identitat dels individus.

Les llengües són part de la identitat personal i cultural, ja que existeixen vincles profunds entre llengües, cultures i identitats. Aquest conjunt de factors fa necessari investigar sobre l'evolució de les creences sobre la competència plurilingüe dels mestres en formació inicial, si el que es vol és que a les seves futures pràctiques ofereixin una educació plurilingüe acord amb les propostes europees, orientades cap a la construcció d'un repertori lingüístic diversificat i cap a la promoció de la diversitat lingüística i cultural.

En aquest sentit, el focus d'aquest estudi es justifica pel fet que dóna resposta a preguntes d'investigació que plantegen diferents autors, entre d'altres Woods (2006), Coste, Moore i Zarate (2009), i Kalaja, Barcelos, Aro i Ruohotie-Lyhty (2016), des del camp de les creences, l'educació plurilingüe i les narratives multimodals, respectivament. En aquesta tesi s'analitzen les creences de futurs docents de primària sobre la competència plurilingüe. Segons Ortega i Gasset (1940), *vivim en les nostres creences*. Per aquest motiu, és necessari que els individus es qüestionin què significa per a ells la construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe, posant en qüestió coses que, habitualment, es donen per segures.

Les creences influeixen en les formes de pensament, en els comportaments i en les actuacions, per la qual cosa és necessari que els estudiants de la titulació de mestre tinguin espais per prendre'n distància, per així ser capaços de reflexionar, ser conscients i (re)formular les seves creences cap al paradigma *plurilingüe*. En aquest punt, val la pena aturar-se per fer un matís. Al llarg de la tesi, el lector observarà que apareixen paraules iniciades pel prefix *(re)*, com ara *(re)conceptualitzar*, *(re)configurar*, *(re)formular*, *(re)construir*, *(re)apropiar* i *(re)visitar*, entre d'altres. El seu ús vol emfatitzar el retorn del pensament sobre una acció concreta, el qual permet el dinamisme de les creences.

La justificació dels eixos clau d'aquest estudi se sustenta en diferents formes de pertinença que entrellacen aspectes acadèmics, personals i socials. Per a la millora del sistema educatiu, és imprescindible tenir en compte la formació dels mestres. El seu impacte és una força en moviment, ja que per millorar l'educació cal transformar l'arrel on s'assenten les bases del pensament i l'actuació. Per això, el focus d'aquesta recerca està en com evolucionen les creences dels futurs mestres del grau en Educació Primària. En aquest sentit, la investigació posa l'accent en la presa de consciència per part d'aquests estudiants sobre les possibilitats d'una experiència del món, caracteritzada pel plurilingüisme, capaç de generar sentit, respostes i desplaçaments.

Garcés apunta que *pensar és respirar* (2015) i, des d'aquesta perspectiva, la força de la reflexivitat narrativa multimodal en aquesta tesi és la que permet als subjectes desplegar conceptes sobre l'educació plurilingüe des de noves aliances entre disciplines i nivells d'experiència. Es tracta d'interpel·lar els futurs docents per mitjà de la reflexió amb diferents modes de comunicació per aconseguir que, a les seves futures aules i escoles, *obrin mons habitables en aquest món comú*. Per què a través de diferents modes d'expressió, és a dir, per mitjà de la reflexió narrativa multimodal?

Per mitjà dels diferents llenguatges construïm formes de veure i representar el món durant el nostre recorregut vital. Les persones del meu entorn proper coneixen la meva passió per la dansa, però també per l'art en general: literatura, teatre, pintura, música, etc. Des dels tres anys, la dansa m'ha permès sentir, viure, aprendre, ensenyar i gaudir. A partir d'aquestes d'experiències artístiques, a l'hora de desenvolupar la tesi, se'm va plantejar la possibilitat d'oferir l'oportunitat a estudiants de mestre de reflexionar a través de diferents llenguatges sobre una situació que requereix noves mirades i respostes en el món educatiu: els reptes d'educar *des de, per i a través* del plurilingüisme. Els diversos modes d'expressió permeten capturar diferents formes d'experiència, i d'atribució i construcció de sentit, que és un primer pas per a la transformació de les pràctiques educatives en consonància amb la realitat actual.

Un dels trets distintius de l'experiència humana del segle XXI és la dominància dels elements visuals i de les seves relacions amb modalitats de comunicació múltiples. La narrativa multimodal s'està convertint en un mode crucial de comunicació a l'esfera pública. En aquest sentit, les recerques actuals apunten la necessitat d'explorar les possibilitats de les produccions multimodals com a components reflexius per a la generació de dades en investigacions emmarcades en pràctiques socials, culturals i educatives. En aquests estudis s'entén la multimodalitat com a forma d'analitzar el *(re)posicionament* dels subjectes en relació amb els aspectes socioculturals i amb maneres alternatives de construir la realitat.

L'objectiu d'aquest estudi és, per tant, analitzar l'evolució de les creences sobre la competència plurilingüe al llarg de la formació inicial de mestres a través de la reflexió narrativa multimodal per identificar els seus canvis o transformacions. A continuació, s'ofereix una síntesi del contingut de cada capítol. El primer, la *introducció*, situa al lector en el tema i explica què ha suposat el desenvolupament d'aquesta investigació.

El segon capítol, el *marc teòric*, es caracteritza per ser dens, rigorós i variat, però alhora sintètic i concentrat. Això significa que s'aporta una visió polièdrica i panoràmica a través de les contribucions de diferents autors sobre els diversos temes: el sistema de creences, la trajectòria d'aprenentatge de llengües, la mediació estratègica, el procés reflexiu, la competència plurilingüe, la investigació biogràfica-narrativa i les narratives multimodals. A la part final del marc teòric, apareix un quadre que posa en relació els temes amb els autors de referència. Més que en les seves conclusions, s'ha posat l'accent en les relacions entre les seves idees, tenint en compte que sempre estem recollint pensaments i qüestions que han quedat per continuar. D'aquesta forma, es donen a conèixer els plantejaments científics de referència, partint del seu origen però profunditzant en les necessitats actuals de la recerca.

Entre d'altres aspectes, en aquest marc teòric s'ha mostrat com la política lingüística europea ha apostat per l'enfocament plurilingüe, que planteja desafiaments educatius i socials. Això comporta una revisió dels paradigmes educatius i, en concret, de la didàctica de les llengües. Adoptar enfocaments plurals en aquesta didàctica exigeix l'exploració i la *(re)configuració* de les creences individuals i socials sobre les llengües, el seu ús i el seu aprenentatge, ja que els esquemes mentals tenen impacte en les actituds i les actuacions de les persones.

En el tercer capítol s'estableixen els *objectius de la recerca* i les *preguntes d'investigació*. En el quart capítol es defineix el *paradigma de recerca* i les *opcions metodològiques*, per la qual cosa es tracta el model conceptual, el disseny de la recerca, els mètodes de recollida de dades, els criteris pel seu anàlisi i interpretació, i les categoritzacions i patrons emergits de l'estudi del corpus de dades.

El cinquè capítol és l'*anàlisi* qualitatiu, interpretatiu, longitudinal i multimodal de les dades. D'aquesta part és important destacar que en el volum de la tesi hi consta l'anàlisi d'un dels subjectes, mentre que en el *volum I* dels *annexos* apareix el dels altres cinc estudiants. La justificació d'aquesta organització és el fet que s'hagi examinat de forma exhaustiva una gran quantitat de dades de sis futurs mestres, generades a partir de sis mètodes diferents. Es tracta d'un estudi longitudinal a través del qual s'ha volgut mostrar com la reflexió narrativa multimodal permet fer evolucionar els mapes mentals dels individus. Això ha implicat l'ús de mètodes múltiples i la participació de més de tres subjectes, que és el més habitual en estudis de casos. Per aquests motius, amb la finalitat de fer més àgil el manual de la tesi, s'ha plasmat un dels casos estudiats i s'ha recollit la resta a part en el *volum I* dels *annexos*.

En el sisè capítol es presenten els *resultats* i la *discussió de resultats*, on es dona resposta a les preguntes d'investigació, i les *conclusions*. En aquesta última part també s'apunten les limitacions i les futures línies de recerca, tant les relacionades amb l'educació plurilingüe a la formació inicial de mestres com a l'etapa d'educació primària. En relació a les conclusions, és oportú destacar que hi consten en català i anglès, ja que per obtenir la menció internacional al títol de doctora és necessari que aquesta part estigui redactada en una llengua habitual per a la comunitat científica. En un llapis de memòria s'ha recollit el *volum II* dels *annexos*, on hi han les fitxes de la mostra; les consignes per a l'elaboració de les reflexions narratives multimodals; el corpus de dades; un quadre relacionat amb les creences, les *mediacions estratègiques* i els mètodes d'investigació; i la difusió de l'estudi durant el doctorat.

Per tancar aquest primer capítol, em baso en la meva experiència com a ballarina per justificar el tema de la tesi, de la mateixa manera que els estudiants que participen parteixen de les seves experiències lingüístiques. Per ser capaç de ballar qualsevol disciplina és necessari tenir una bona base, la qual, si és possible, s'ha de començar a assolir des de la infància. En el cas de la dansa, la base és la tècnica, l'expressió i la part artística. En el cas de l'escola, habitualment es té en compte les competències relacionades amb la lectura, l'escriptura i la matemàtica. No obstant això, sovint s'oblida o ignora que la competència plurilingüe és necessari que es construeixi des de les primeres etapes de l'escolarització. Per aquest motiu, cal anar a l'origen: la formació dels mestres. Si es duen a terme processos reflexius per fer evolucionar les creences associades a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, es facilitarà l'establiment de les bases per a la cohesió social, els valors democràtics i la coexistència de la diversitat lingüística i cultural pròpia de les societats plurilingües i interculturals actuals.

2. MARC TEÒRIC

Pensar por uno mismo, pero no solo. Se progresa más apoyándose de entrada en el pensamiento de algunos maestros que uno ha elegido.

André Comte-Sponville²

El marc teòric s'estructura en quatre temàtiques, la primera de les quals està centrada en els conceptes clau de l'estudi vinculats a la formació inicial de mestres (*creences, trajectòria d'aprenentatge, mediació estratègica i procés reflexiu*); la segona en l'enfocament educatiu i sociocultural del qual parteix (plurilingüisme); la tercera en el tipus d'investigació (biogràfica i narrativa); i la quarta en aspectes metodològics (multimodalitat). Com s'observarà a continuació, cada bloc temàtic es desglossa en subtemes específics.

2.1. CONCEPTES CLAU EN LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

2.1.1. EL SISTEMA DE CREENCES: DISCURS, EVOLUCIÓ I RESISTÈNCIA

2.1.1.1. Definició, terminologia i recerca al voltant de les creences

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 l'actuació dels docents. Això és degut a la influència de les creences en les actituds, identitats, decisions i pràctiques pedagògiques, que fa necessari identificar, analitzar i (re)visitar-les durant llargs períodes de temps (Cambra, 2018).

Pel que fa a l'evolució de la conceptualització de les creences, a l'inici del segle XX, van ser considerades o bé com a contribucions que els aprenents introduïen a l'aula, juntament amb els estils cognitius, actituds, estratègies d'aprenentatge i motivació, o bé com una característica de la psicologia de l'aprenent (McDonough, 1995; Breen, 2001). Les creences es concebien com a bons indicadors de les decisions dels alumnes i la seva influència en la forma d'apropar-se a l'aprenentatge de noves llengües (Barcelos, 2003). L'interès requeria en les característiques de l'estudiant i el seu possible efecte sobre l'aprenentatge de noves llengües. El terme *creences* es referia a les concepcions, idees i opinions de l'estudiant sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i sobre les llengües en si mateixes (Dörnyei, 2005). S'entien com un filtre que influeix en la comprensió de si mateixos, dels altres i del seu entorn i, per tant, es converteixen en estímuls importants per a l'acció.

Actualment, les creences se'ls defineix com a projeccions de qui les construeix, com a part del propi autoretrat, perquè amb elles s'expressen actituds davant del món, dels

² Comte-Sponville, A. (2016). *Esta cosa tierna que es la vida*. Barcelona: Paidós.

esdeveniments i de la gent (Barcelos, 2014). Des de la filosofia, Garcés (2017) remarca que és necessari per a la vida i pel coneixement sotmetre les creences a examen, un procés allunyat de concebre la credulitat com a atac a qualsevol creença amb fins de dominació. Des d'aquesta concepció, cal concretar que les creences lingüístiques són aquelles que s'apliquen a les llengües i als seus parlants.

En definitiva, la perspectiva ha passat de ser *ètica* (externa) a ser *èmica* (interna). En aquest sentit, les creences s'entenen com a forma de pensament, com a construccions de la realitat, formes de veure i percebre el món i els seus fenòmens, que són (co)construïts a través de les experiències i que són resultat d'un procés interactiu d'interpretació i (re)significació, i d'estar al món i interaccionar amb els altres. Creure o tenir una creença (*holding a belief or believing*) és una experiència compartida en temps i espai (Kalaja, Barcelos, Aro i Ruohotie-Lyhty, 2016, p. 10).

D'altra banda, estudis precedents al voltant de les creences destaquen la falta de consens sobre el concepte *creences* (Borg, 2003; Woods i Çakir, 2011), el qual comporta confusió terminològica: teories, percepcions, concepcions, pensaments, creences, coneixement quotidià, ideologies, representacions, coneixements o sabers.

Woods (1996) parla dels *BAK* (*beliefs, assumptions and knowledge*) com una xarxa interrelacionada de creences, pressuposicions i coneixements. Aquest autor explica que són conceptes associats, els quals impliquen el desenvolupament d'estructures dinàmiques, situades i comprensives dels fenòmens en els diferents contextos en què es posen en joc. 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, p. 384).

L'estructura de les creences dels mestres, que tenen parts més personals i altres més socials o consensuades, juguen un paper clau durant la presa de decisions i la interpretació dels esdeveniments educatius. Des d'aquesta perspectiva, l'exploració de les creences dels docents i el seu rol central en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge ha demostrat que la informació teòrica de les experiències de formació superior són utilitzades, simplement, per confirmar les creences (Cambra, 2003 i 2018; Woods, 2006).

En línia amb les aportacions anteriors, Cambra (2000) fa ús del concepte CRS, sistema format per creences, representacions i sabers (en endavant CRS). En aquest cas, *creences* fa referència a les proposicions cognitives no necessàriament estructurades de la dimensió personal i subjectiva; les *representacions* són proposicions cognitives, no sempre estructurades, de la dimensió social i cultural; i els *sabers* són estructures cognitives

relacionades amb aspectes del procés d'ensenyament i d'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. En darrer lloc en relació a la terminologia, és necessari destacar que aquesta tesi se centra en l'estudi del concepte de *creences*.

Per últim, pel que fa a les formes de dur a terme l'estudi de les creences, a l'inici, la investigació sobre les creences es basava en una discussió d'allò que fa un bon estudiant de llengües. Els investigadors es van interessar en la revisió dels tipus de característiques de l'alumne (actituds, motivació, aptitud) que promouen l'èxit en l'aprenentatge de noves llengües. En l'actualitat, es considera que la recerca sobre creences ha de ser contextual i longitudinal, però també interconnectada, és a dir, que les creences s'han d'entendre en relació amb altres constructes que juguen un paper clau en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, tals com l'*agency*, la identitat i les emocions. Les creences són complexes, perquè interaccionen amb les accions de mestres i alumnes i amb altres fenòmens, tals com les estratègies, identitats, motivacions, emocions, *agency* (Kalaja et al., 2016, p. 8 i 13).

Diversos autors (Clark i Peterson, 1990; Pajares, 1992; Richards i Lockhart, 1994; Shulman, 1997) que han investigat sobre les creences han apuntat les seves propietats més rellevants. Seguint aquests estudis previs, més recentment, Gabillon (2012, p. 192-196) ha elaborat una síntesi de les característiques de les creences:

- 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 (conscient);
- orienten l'actuació docent i són un marc de referència (*caixa d'eines*) que permet afrontar la complexitat de les pràctiques educatives;
- 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, ja que les estructures cognitives dels individus s'organitzen en xarxes de creences que guien les accions;
- i són síntesis dels sabers que provenen de diferents camps, és a dir, són eclèctiques i, a més, inclouen coneixements pràctics i teòrics.

En aquest mateix estudi, Gabillon (2012, p. 191) també posa de manifest que els factors que tenen impacte –de major a menor– en el desenvolupament de les creences són:

- la pròpia experiència com a aprenent;
- la formació inicial de mestres;

- les experiències viscudes durant la pràctica docent;
- l'interacció social;
- i les lectures relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

Aquesta autora, de la mateixa manera que Cambra (2003 i 2018), ha demostrat que les creences dels mestres profundament arrelades 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. Els estudis d'ambdues autores també coincideixen en l'impacte de les pràctiques a les escoles durant la formació inicial en la configuració del sistema de creences dels estudiants. Les investigacions de Nettle (1998) i Tillema (2000) han evidenciat que les pràctiques, en ocasions, condueixen a la manifestació de *contradiccions* respecte creences que s'havien expressat anteriorment, ja que transiten cap a enfocaments tradicionals quan els estudiants contrasten el *coneixement teòric* i la pràctica situada.

Específicament, Moloney i Giles (2015, p. 134), que han investigat al voltant del mapa mental de futurs mestres sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, han indicat que les creences adquireixen forma a través de dos tipus d'input:

- majoritàriament, segons la pròpia identitat plurilingüe, és a dir, les experiències com a aprenent i les experiències de les pràctiques durant la formació inicial;
- minoritàriament, per mitjà de les experiències del grau universitari, que tenen poca o gens d'incidència.

Aquests autors ho han plasmat de la següent manera:

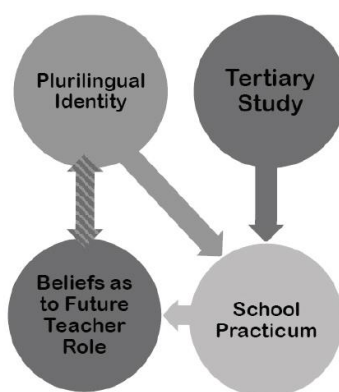


Figura 1. Relacions entre la identitat plurilingüe, la formació inicial, les pràctiques i les creences dels futurs mestres (Moloney i Giles, 2015, p. 134).

En conclusió, diversos autors (Cambra, 2003 i 2018; Woods, 2006; Gabillon, 2012; Moloney i Giles, 2015) posen de manifest que l'exploració de les experiències de la trajectòria

d'aprenentatge de llengües dels futurs mestres permet identificar creences incrustades, la qual cosa ofereix orientacions per a la construcció d'una marc pel desenvolupament de la competència plurilingüe i la seva didàctica.

2.1.1.2. L'enfocament contextual, discursiu i sociocultural en la investigació sobre creences

Després de parlar sobre la definició, la terminologia i l'estudi de les creences, se centra l'atenció en la perspectiva actual de recerca al voltant d'aquest fenomen. Des de l'enfocament contextual (Kalaja et al., 2016, p. 10-11), en recerca al voltant de creences es té en compte el rol actiu del llenguatge. El focus són les creences o l'acció de tenir creences en experiències d'interacció i narració, és a dir, que es construeixen discursivament (Jodelet, 1989). Per tant, es caracteritzen per ser discursives, altament depenent del context, dinàmiques (canvien o romanen estables al llarg del temps i l'espai) i conflictives entre elles mateixes.

Per això, les *posicions* dels subjectes que emanen entre les creences s'analitzen a través de l'anàlisi del discurs, ja que les dades són de naturalesa discursiva. Com apunten Alanen (2006) i Dufva (2006), el punt de partida teòric per a l'estudi de les creences és el sociocultural i discursiu basat en dialogisme de Bakhtin (1982). 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 *multivoices*.

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; Demazière i Samuel, 2010). Això fa que siguin interdiscursives, sobretot a l'emprar i escollir paraules dites o pensaments formulats per *altres*.

Les creences mediades pels diferents llenguatges semiòtics són la veu *polifònica* i inesgotable de la tradició, en la seva multiplicitat de sentits i d'acceptacions. Els llenguatges són els llocs en els quals sorgeix el sentit. La narració de les experiències lingüístiques permet la (re)apropiació del passat, de totes les veus no escoltades de la nostra tradició, la consciència de les representacions del present i la seva projecció cap al futur. Des de la filosofia, Garcés (2015, p. 196) remarca que 'el pensament és un vent que desfà i

descongela les resistències que el llenguatge ha congelat en el pensament'. Es tracta de posar en moviment el que està bloquejat o fixat en l'ordre de les coses que ens envolten, en les constants estructures de les nostres llengües, en les nostres representacions i en les identitats en les quals s'emmarquen les nostres creences.

Per tant, les creences poden tenir veus individuals, socials i institucionals (Dufva, 2006) 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 *multiveus*. 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 les lectures i els *media*.

Des d'aquestes bases teòriques, es conceben les creences com a formes de mediació que influeixen en l'acció d'ensenyar i aprendre. Això es relaciona amb el fet que les creences es formen i estan incrustades en pràctiques i discursos socials, culturals i històrics, per la qual cosa l'*agency* dels individus juga un paper important en l'evolució de les resistències i la construcció de les subjectivitats. L'*agency*, entesa com proposa Giddens (1996), com la capacitat humana de participar en l'acció social, i dels agents com a actors amb habilitats per actuar en els processos educatius.

Com ja s'ha apuntat, terminològicament, al principi, el focus de l'anàlisi de les creences estava en *què* creien els estudiants sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües; mentre que després el focus era el *com* les creences es desenvolupen i varien en context, la qual cosa condueix a l'adopció d'enfocaments contextuais i discursius (Barcelos, 2003).

Des d'aquests dos plantejaments, els estudis mostren com s'incrusten les creences en les experiències com a formes d'interactuar, ajustar i reajustar-se amb l'entorn. En aquesta interacció, mestres i alumnes interpreten les creences i accions dels altres, que ajuden a donar forma a noves experiències i que, al mateix temps, donen forma a les pròpies creences. Les investigacions proporcionen evidències del dinamisme de les creences, en funció dels contextos en que es construeixen (Kalaja et al., 2016). La recerca sobre creences s'ha de focalitzar en el *com* i no tant en el *què*, la qual cosa significa que és necessari:

- Transitar del seu tractament aïllat –com a possessions dels individus– a la comprensió de les creences com a construccions del subjecte en interacció i part de les formes de pensar, sentir i actuar.
- Entendre-les com a sistemes dinàmics: estables o canviants al llarg del temps i l'espai.

- Tenir en compte els factors involucrats –interns i externs– en la seva construcció i desenvolupament.
- Parlar de *conglomerat* de creences, en comptes d'una única definició d'aquest fenomen.

En aquest sentit, els enfocaments contextuals són els que proporcionen una millor comprensió de la naturalesa de les creences, pel que fa a les seves dimensions cognitives i afectives (Barcelos, 2015), i al seu dinamisme quan interactuen de formes complexes amb altres factors involucrats en l'aprenentatge de llengües, tals com: l'estatus de les llengües, l'ús de les llengües com a subjecte plurilingüe, els processos i resultats d'aprenentatge de llengües, i les característiques de l'aprenent (edat, experiències prèvies, entre d'altres).

En definitiva, les creences tenen un paper clau per a la formació de la identitat docent, les relacions personals i la construcció de coneixements. Són part inherent del procés d'ensenyament i d'aprenentatge, i sempre estan en procés de (re)negociació com a resultat de la participació dels subjectes a les pràctiques socials. Per tant, com s'ha destacat anteriorment, no són estàtiques, sinó susceptibles de canviar i dinàmiques en relació a la modificació dels contextos.

2.1.1.3. Dimensions, tipus de creences i fenòmens de resistència o canvi en la seva evolució

Els sistemes de creences són complexos i dinàmics, ja que no totes les creences són igual d'importants 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, p. 195-199).

Les creences tenen dues dimensions –cognitiva i afectiva– i han de ser considerades no només en relació als factors interns com la motivació, l'afecte, les actituds i la història personal, sinó també vinculades als factors externs involucrats en l'aprenentatge de noves llengües, tals com els contextos d'aprenentatge i els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, incloent els mestres i alumnes.

El caràcter canviant d'ambdós tipus de creences en les seves dues dimensions ha mostrat en estudis precedents fenòmens evolutius. Pérez-Peitx (2016, p. 528-529), partint d'un estudi de Cabaroglu i Roberts (2000), proposa una categorització dels fenòmens de canvi (o resistència) en les creences, en la qual hi ha quatre tendències pel que fa a la seva evolució al llarg del temps i les circumstàncies. Aquesta autora en situa dues als extrems, que són la *repetició* i *metamorfosi*, i dues entremig, l'*afinació* i l'*ampliació*, de tal forma que és possible

parlar de les creences com a fenòmens en continu procés de (re)negociació i (re)configuració.

La tendència referida a la *repetició* implica manca absoluta de canvi; mentre que la *metamorfosi* és la màxima expressió de canvi, en tant que comporta una transformació que condueix a l'adopció d'una nova forma en les creences. Els fenòmens intermedis fan possible el trànsit entre els dos extrems (*repetició* i *metamorfosi*) i fan referència a l'*afinació* com a capacitat de situar l'èmfasi de l'element d'una manera més delicada, amb menys factors distorsionadors a l'entorn; i a l'*ampliació* com a increment d'informació en el nucli de la creença, nous sabers que són compatibles amb els existents i que expandeixen la dimensió de la resistència. Pérez-Peitx (2016, p. 528-529) utilitza la següent figura per il·lustrar-ho:

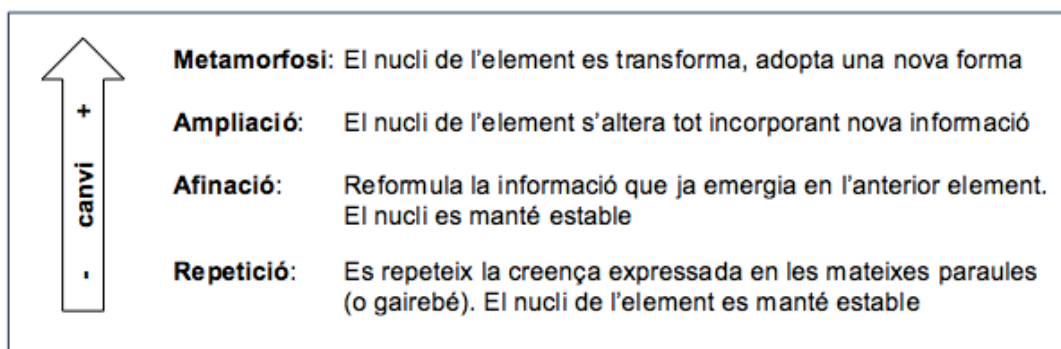


Figura 2. Fenòmens de canvi de les creences (Pérez- Peitx, 2016, p. 529).

D'altra banda, en base als estudis d'Engeström i Sannino (2011) emmarcats en la teoria sociocultural, a la seva tesi doctoral Tresserras (2017) destaca dos fenòmens de resistència de les creences: *tensions* i *contradiccions*. La reflexió sobre una problemàtica concreta a partir de la qual emergeixen punts de vista *contradictoris* permet prendre consciència de les *tensions* entre creences i possibilita la creació de nous marcs mentals.

Un dels objectius d'aquesta tesi fa referència la transformació de les creences dels futurs mestres pel que fa a la competència plurilingüe. Lange (2004, p. 134) entén que el terme *transformació* implica potencial de canvi dels sistemes de creences dels subjectes. La qüestió rau en com fer-les evolucionar, ja que estan arrelades a les experiències i són, especialment, les creences base, resistents al canvi. La seva transformació és possible si es creen noves estructures de significat i si es realitza activitats de metacognició i reflexió crítica, que facilitin la seva desestabilització. La formació inicial dels mestres ha de permetre'ls prendre consciència de les pròpies creences, derivades de la interpretació de les experiències personals, per tal de fer emergir *contradiccions* i promoure el canvi cap a noves perspectives d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües.

Aquest procés de transformació que han de realitzar els docents fa possible expandir els seus horitzons de significat i contribuir al desenvolupament de la seva identitat professional. La transformació, des d'aquesta perspectiva, no és només un procés epistemològic que implica canvi de creences i hàbits de pensament (Py, 2004); sinó que és també un procés ontològic en què els subjectes experimenten canvis en la seva manera de ser i estar com a mestres (Gee, 1990).

2.1.2. TRAJECTÒRIA D'APRENTATGE DE LLENGÜES

2.1.2.1. Conceptualització de les *trajectòries d'aprenentatge*

Des de la sociologia francòfona, Bourdieu (1997, p. 82) parla de *trajectòria* com a sèrie de *posicions* successivament ocupades per un subjecte (o grup) en un espai social en moviment i sotmès a incessants transformacions. Aquest sociòleg apunta que comprendre la història de vida d'un individu amb nom propi com un conjunt únic i suficient d'esdeveniments individuals successius no és suficient; cal entendre la seva biografia segons les relacions que estableix en els contextos socioculturals. Bourdieu, metafòricament, ho exemplifica dient que no té sentit intentar atribuir sentit a un trajecte de metro sense tenir en compte l'estructura de la xarxa, és a dir, la matriu de les relacions entre les diferents estacions.

Segons la mirada filosòfica de Mèlich (2002) i la mirada antropològica de Duch (2007), l'ésser humà està sempre en trajecte, per tant, l'existència humana és un trajecte, un recorregut, en el qual, contínuament, va ubicant-se i contextualitzant-se la vida dels individus en el present en funció del passat i del futur, és a dir, a partir de la rememoració i de l'anticipació, i de la interrogació i la resposta.

Com s'acaba d'apuntar, el concepte de *trajectòries* té una dimensió personal i una de social, ja que es formen contínuament a mesura que els individus es comprometen i participen en les pràctiques socials. En aquest sentit, cal tenir en compte la noció de *trajectòries personals de participació* (Dreier, 1999), que és la forma amb què una persona estableix estructures per a la participació. L'individu entra en relació amb comunitats socioculturals i s'apropia d'idees sobre els fenòmens. En el curs de la *trajectòria personal de participació*, es (re)flexionen, (re)avaluen i (re)configuren les pròpies experiències *en i a través* de les actuacions en els contextos socials.

Posteriorment, des de la perspectiva de la formació del professorat, el concepte de *trajectòria d'aprenentatge*³ de llengües fa referència als processos mitjançant els quals els mestres s'apropien de les maneres d'actuar, pensar i emprar les eines de la professió (Witteck, 2012). Aquesta noció captura com les experiències són interpretades i (re)conceptualitzades, és a

³ 'Trajectòria d'aprenentatge' només apareix en *cursiva* quan fa referència a la conceptualització.

dir, transformades en estructures durant les processos de decisió i atribució de significat. Els processos d'exploració de les diferents experiències en relació les unes amb les altres són importants durant l'atribució de sentit, ja que aquests vincles aporten nous nivells de significat a diferents experiències.

L'ús d'aquest concepte es justifica perquè parlar de trajectòries, en comptes de *procés de desenvolupament*, *competència* o *experiència* (Lahn, 2011), permet tenir en compte la multidimensionalitat dels processos d'aprenentatge i entendre l'aprenentatge de forma més dinàmica, ja que les trajectòries són sistemes que canvien al llarg del temps i l'espai. Això mostra un enfocament més dinàmic de l'aprenentatge, el qual s'entén com un tipus de moviment (*motion*). En definitiva, en aquesta tesi es parla de *trajectòries d'aprenentatge*, en comptes de desenvolupament del coneixement, perquè això fa possible focalitzar l'atenció en els recursos del context que donen forma a les *trajectòries*, destacar la diversitat del procés d'aprenentatge i posar l'accent en les connexions entre les seves dimensions individual i col·lectiva (Wittek, 2012).

2.1.2.2. Les creences com a part de la trajectòria d'aprenentatge de llengües

Les creences es configuren a través les trajectòries d'aprenentatge de llengües dels mestres en formació inicial. Les seves formes de pensament s'emmarquen en una cultura disciplinària i professional. Els estudiants de la titulació de mestre no poden atribuir sentit sense un llenguatge o un sistema de representació, com ara els discursos acadèmics, que existeixen dins de les diferents institucions en les quals completen la seva formació inicial: la universitat i les escoles de pràctiques. Els *altres* significatius són recursos importants en la construcció dels discursos acadèmics i professionals com a sistemes socials, els quals han de ser interpretats en un moment i lloc determinats i que estan socialment i històricament construïts. Els estudiants es (re)apropien de les veus institucionals, els quals esdevenen vehicles en la composició i orientació de la trajectòria d'aprenentatge. Per tant, tal i com s'ha apuntat, les *trajectòries* són individuals, però s'han d'entendre com a etapes d'una progressió que s'alinea amb les xarxes institucionals o professionals més estables, que estan organitzades i actuen de mediadores.

En els processos d'atribució de significat les veus dels estudiants estan contextualitzades en el aquí i l'ara. Però les seves afirmacions estan lligades a altres contextos, experiències, veus i discursos previs i futurs, per tant, estan doblement contextualitzades (Wittek, 2012, p. 76). Els mestres en formació inicial transformen diferents recursos de les experiències prèvies en eines rellevants i adequades per solucionar situacions docents futures. L'aprenentatge dependrà en gran mesura del grau en què els estudiants (re)conceptualitzin les eines que se'ls facilita durant la formació inicial i de com aquestes eines es relacionen amb les seves

trajectòries d'aprenentatge. El conjunt de recursos relacionats amb la competència plurilingüe que els futurs mestres troben a la universitat i a les pràctiques que realitzen a les escoles poden incidir en les creences i esdevenir idees aplicables a contextos educatius. Les formes d'apropiació de les eines dels estudiants són un mirall dels seus sistemes de creences sobre l'educació plurilingüe. Com defensa Vygotsky (1978), les eines mediades donen forma a l'activitat personal i als processos d'aprenentatge i de pensament.

Per tal que els estudiants de mestre aprenguin formes de gestionar la diversitat lingüística és necessari que els professors universitaris i de les escoles de pràctiques tinguin un paper central, i que es tinguin en compte les *trajectòries d'aprenentatge* dels estudiants, que estan en procés constant de construcció (Wittek, 2012). Pel procés d'atribució de sentit de les experiències d'aprenentatge cal proporcionar als futurs mestres una bastida (*scaffolding*) per part dels docents, amb la finalitat d'assegurar que les eines que es posaran en joc són les rellevants pels objectius actuals de referència en didàctica de les llengües.

La reflexió narrativa sobre les *trajectòries d'aprenentatge* de llengües permet l'expansió progressiva de l'experiència lingüística i cultural dels estudiants, ja que juga un paper clau en la construcció de la identitat docent, i el desenvolupament i la posada en pràctica de les habilitats professionals. Aquests processos de reflexió es poden estimular a través de narracions que tractin sobre la pròpia trajectòria d'aprenentatge; aquestes narracions afavoreixen la construcció de la identitat personal i professional.

2.1.3. MEDIACIÓ ESTRATÈGICA I PROCÉS REFLEXIU

2.1.3.1. La noció de *mediació estratègica*

Vygotsky (1978) entén per *mediació estratègica* el conjunt de factors socials implícits i explícits que contribueixen al desenvolupament de l'autoregulació del pensament i de les accions del subjecte, els quals tenen influència en la transformació de les capacitats cognitives superiors (recordar, relacionar, sintetitzar, etc.), i que permeten solucionar problemes i aconseguir objectius.

L'individu no està directament involucrat amb el seu entorn, sinó que la seva relació està mediada per artefactes, la funció dels quals cal conèixer. Aquests artefactes inclouen les llengües i les interaccions humanes, els sistemes de comptatge o mesura, i altres sistemes de símbols, així com artefactes materials com ara bolígrafs, papers, ordinadors i lectures. Per tant, la *mediació* pot ser entesa com un enllaç natural entre l'acció i els contextos socioculturals. Es tracta de la *tensió* entre el mediadors de l'entorn sociocultural i l'ús exclusiu d'aquests mediadors per part de persones en situacions particulars (Wertsch, 1994).

Un dels reptes de la formació inicial del professorat és proporcionar *mediacions estratègiques* d'experts com a suports per a la mobilització de les creences dels futurs mestres sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (Johnson, 2015, p. 515). S'ha d'entendre que l'aprenentatge al llarg de la vida dels mestres es construeix a través d'experiències en múltiples contextos socials i es basa en la suposició de formes de saber, pensar i fer que provenen de les pràctiques socials d'aprenentatge i d'ensenyament en situacions específiques d'aula i d'escola (Borg, 2003).

L'objectiu de la formació inicial dels mestres en relació a la didàctica de les llengües és aconseguir que els estudiants desenvolupin nivells elevats d'experiència professional, tant pel que fa a allò que saben, com el que poden fer amb el que saben. És per això que les activitats dels plans d'estudis del grau tenen molta importància. El significat i l'ús funcional dels recursos pedagògics desenvolupa un rol crucial en la *mediació estratègica* que fa possible que els futurs mestres emprin de forma fluida les eines pedagògiques en les seves futures pràctiques docents (Johnson, 2013). La didàctica de les llengües durant la formació inicial no només implica conèixer i usar les llengües com a sistemes formals, sinó també que les llengües siguin apreses i ensenyades a través del seu ús, de tal forma que els aprenents de mestre els atorguin significats personals (Barcelos, 2015, p. 67).

La didàctica de les llengües s'ha d'emmarcar dins de l'enfocament plurilingüe, comunicatiu i conceptual (Negueruela, 2011; Cambra, 2018), la qual cosa implica proporcionar als futurs mestres *mediacions estratègiques* que esdevinguin una bastida relacionada amb l'educació plurilingüe durant la seva formació. Aquest tipus d'enfocament se centra, especialment, en el desenvolupament de la competència plurilingüe (1) i en la concepció holística de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2).

El desenvolupament de la competència plurilingüe (1) comporta l'articulació de la *hipòtesi d'interdependència* que va formular Cummins (1979), que porta implícites les següents condicions:

- adequada exposició a les llengües (dins i fora de l'escola);
- la motivació per aprendre les llengües;
- i un entorn òptim per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

El desplegament d'aquestes condicions afavoreix l'ús pedagògic de la *transferència*, entès com la capacitat d'utilitzar estratègies adquirides en una llengua per aprendre'n de noves (Esteve, Fernández, Martín-Peris i Atienza, 2016; Esteve, 2018).

Al seu torn, l'adopció d'una concepció holística (2) per a l'educació plurilingüe implica tenir en compte que la construcció de significats en diferents llengües es duu a terme per mitjà de diferents llenguatges semiòtics, i que el llenguatge és un sistema semiòtic que media el

pensament (Vygostky, 1978). Algunes de les implicacions didàctiques d'aquesta concepció global són: l'ús de comparacions interlingüístiques durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües; i el disseny de seqüències didàctiques cícliques que posin èmfasi en el significat i la forma, que incloguin activitats de comprensió, producció i metalingüístiques.

2.1.3.2. El paper de les *mediacions estratègiques* i els processos metacognitius en el desplaçament de les creences

Les *mediacions estratègiques* (Johnson, 2009) del procés formatiu inicial dels docents fan possible fer emergir creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, les quals a través de processos reflexius es confronten amb els conceptes científics del model plurilingüe. Segons Esteve et al. (2016), això té com resultat processos de (re)conceptualització de les creences, que aporten recursos i estratègies als mestres per (re)pensar les seves futures pràctiques docents.

Així els mestres adquireixen un grau superior d'autonomia, entesa com a capacitat metacognitiva relacionada amb una consciència més elevada i un millor control dels processos cognitius i socioafectius que regulen l'aprenentatge. Durant la formació inicial dels docents, a través de cicles reflexius, es busca un procés significatiu de canvi i transformació en la mirada i en les creences sobre la competència plurilingüe. El subjecte ha d'esdevenir autònom durant el procés i s'ha d'apropiar de les eines i de les estratègies per regular el seu propi desenvolupament professional (Esteve i Carandell, 2011).

És necessari crear oportunitats per fer *mediacions estratègiques* durant les experiències de la formació universitària i així mobilitzar creences. Una constant en els mapes mentals dels aprenents de mestre és la distància entre les formes de conceptualitzar l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües pròpies del programa de la formació inicial i les formes en què ells van ser socialitzats a través de la seva trajectòria d'aprenentatge de llengües (Johnson, 2013; Vanhulle, 2004; Cambra, 2003 i 2018).

Les creences tenen potencial de (re)conceptualització i la seva presa de consciència és una competència necessària per al disseny de les futures accions docents. Els mestres en formació inicial han de ser conscients dels sabers, dels recursos i de les creences que formen la base de la seva instrucció durant la presa de decisions i el disseny i desenvolupament de les activitats. Les actituds i la consciència són elements essencials de millora en la formació dels mestres, ja que permeten reconèixer les (pre)comprensions insuficients per dur a terme la tasca d'ensenyament i d'aprenentatge; i faciliten la creació de nous significats.

Aquesta idea es relaciona amb la *conceptualització translingüística* (Esteve et al., 2016), que fa referència a aconseguir la màxima significativitat de les pràctiques discursives en diferents llengües, a través de la comparació interlingüística, la transversalitat i la reflexió. Aquest

procés de comparació té com a resultat la comprensió i apropiació de nous significats al voltant dels conceptes clau sobre l'educació plurilingüe i l'augment de la consciència lingüística dels futurs mestres.

Les interaccions que tenen lloc durant la docència i les pràctiques del grau universitari són *mediacions estratègiques* que fan possible l'apropriació d'eines i marcs culturals preexistents; i faciliten la (re)conceptualització de les formes de pensament que estructurin les actuacions docents. La formació inicial dels mestres ha de promoure la consciència i una comprensió funcional dels conceptes acadèmics, de manera que condueixi a la reorganització de les estructures mentals de l'alumnat (Johnson, 2015, p. 518- 525).

A través de la narració de les biografies lingüístiques els mestres en formació inicial atribueixen sentit a la seva trajectòria d'aprenentatge de llengües. D'acord amb Palou i Fons (2013) i Cambra (2018), els processos de metacognició permeten transformar les experiències lingüístiques en coneixement dinàmic per a la pràctica docent, és a dir, reflexionar sobre la pròpia trajectòria lingüística possibilita l'apropriació de nous marcs de referència per a l'educació plurilingüe.

L'experiència és el punt de partida pel desenvolupament professional, però per tal d'aconseguir que jugui un paper efectiu és necessari examinar-la sistemàticament. Els mestres en formació han de dur a terme processos cíclics d'aprenentatge reflexiu (Esteve, 2004). En la intervenció formativa es tracta de guiar els mestres en formació inicial cap a pràctiques d'indagació, a través de *mediacions estratègiques*, que donin prioritat al desenvolupament de la capacitat de qüestionar les seves creences sobre l'educació plurilingüe en el context escolar i social (Vanhulle, 2004; Cambra, 2003 i 2018). Això possibilita que el mestre creï (noves) estructures mentals durant el procés d'aprenentatge i de formació universitària, ja que adquireix consciència d'allò que pensa i fa.

2.2. LA COMPETÈNCIA PLURILINGÜE I LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

2.2.1. La noció de *competència plurilingüe* dins del marc del *plurilingüisme*

El context lingüístic i educatiu de Catalunya es caracteritza per l'aprenentatge de les dues llengües oficials, català i castellà, i d'una o més llengües estrangeres. Per a l'alumnat que té llengües familiars diferents al català, aquesta llengua addicional l'aprèn a l'escola a través del programa d'immersió. En aquest entorn, l'ús de les tres o més llengües curriculars se suma a la presència de les llengües d'origen dels estudiants nouvinguts, les quals han de ser valorades i optimitzades. Segons el Marc Europeu Comú de Referència (Consell d'Europa, 2002 i 2018), els components essencials de l'educació en aquests contextos han de ser la

*competència plurilingüe*⁴ i la *competència intercultural*. Per mobilitzar-les s'advoca per l'enfocament plurilingüe, que ha de ser adaptat segons dos factors: la realitat lingüística de l'escola i del territori; i el paradigma a partir del qual s'interpreta el concepte de *competència plurilingüe*.

Segons el Consell d'Europa (2007 i 2018), el significat més ampli de la noció de *competència plurilingüe* fa referència a la capacitat d'un individu d'interactuar en diferents llengües. En termes específics, aquest concepte apel·la no només a la presència simultània de dos o més llengües en el repertori lingüístic d'una persona, sinó també a la seva interrelació. Aquest es relaciona amb la protecció jurídica dels grups minoritaris, la preservació del patrimoni lingüístic, el desenvolupament d'habilitats lingüístiques dels individus i la creació d'un sentiment de pertinença europea en el context de la ciutadana democràtica.

El plurilingüisme està present a la vida diària i és especialment rellevant a l'educació. Els fenòmens de la migració i la mobilitat dels ciutadans fan que la societat sigui cada vegada més variada lingüística i culturalment. En aquest punt, cal destacar la distinció que fa el Consell d'Europa (2002 i 2018) entre *multilingüisme*, com la coexistència de moltes llengües a una societat i *plurilingüisme*, com la capacitat d'un individu per comunicar-se en dos o més llengües. És important assenyalar que la competència plurilingüe individual no pot demostrar una competència *equilibrada* o *nativa* en totes les llengües del repertori del subjecte, sinó que el *domini* de les llengües i el seu ús varia segons el recorregut vital i el context.

En aquest direcció, Carrasco (2013, p. 92) aporta una definició de *competència plurilingüe* que està en línia apuntada: 'capacitat pluri-, inter- i translingüística per utilitzar, amb finalitats d'aprenentatge de llengües o de comunicació uni- o multilingüe, els recursos disponibles en la llengua o llengües conegudes'. La competència plurilingüe fa possible prendre part de la vida pública i dóna l'oportunitat d'interactuar de forma afectiva amb altres ciutadans europeus. Les polítiques d'educació lingüística estan connectades amb l'educació en valors democràtics, perquè els seus objectius són complementaris (Cambra, 2018). Utilitzar una llengua franca com a llengua comuna oficial no és suficient, pel seu efecte reduït pel que fa a la cohesió social i cultural. La prioritat són principis lingüístics comuns, més que no pas llengües comunes, la qual cosa es tradueix en les investigacions i eines sobre polítiques lingüístiques del Consell d'Europa (Marc Europeu Comú de Referència, Portafolis Europeu de les Llengües i Marc d'Enfocaments Plurals).

Tal i com s'ha apuntat, les diferents interpretacions del concepte de *plurilingüisme* involucren altres nocions, com ara la de *diversitat lingüística*, *repertori lingüístic*, *competència plurilingüe*, *multilingüisme*, *bilingüisme*, entre d'altres. Malgrat que part de la literatura empra

⁴ 'Competència plurilingüe' només apareix en *cursiva* quan fa referència a la conceptualització.

indistintament els conceptes *plurilingüisme* i *competència plurilingüe*, cal recordar i matissar que parlar de *competència* permet englobar el desenvolupament lingüístic i la formació d'actituds positives vers les llengües i les cultures. Estudis com el MECRL (Consell d'Europa, 2002, p. 19) utilitzen la noció d'*enfocament plurilingüe* per focalitzar l'atenció en el context educatiu en què es desenvolupa la competència plurilingüe, la qual s'enriqueix al llarg de la vida a través de les experiències lingüístiques i culturals.

La noció de *competència plurilingüe* va lligada a la de *competència intercultural*, que el MECRL (Consell d'Europa, 2002, p. 167) defineix com: 'la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de participar en una relació intercultural en què una persona, com a agent social, *domina* —amb diferents graus— varies llengües i té experiència de diverses cultures'. Desenvolupar capacitats plurals implica establir relacions entre diferents sistemes lingüístics. Els aprenentatges i adquisicions en diferents llengües no se superposen en compartiments estancats dins de la biografia lingüística d'un individu, sinó que entren en sinèrgia per constituir una *macro-competència* o *competència plurilingüe* que està relacionada amb la *competència intercultural*.

Malgrat això, és important tenir en compte que pot haver-hi disparitat entre el grau de correspondència entre coneixements lingüístics i culturals. La figura de Pérez-Peitx, Civera i Palou (2018), que es mostra a continuació, fa palès que les creences dels estudiants de la titulació de mestre, segons els resultats del seu estudi, se situen més a prop de la visió aïllada de les llengües i del reconeixement escàs de les cultures. Aquestes eixos que interrelacionen la *competència plurilingüe* i la *competència intercultural* permeten observar, a llarg termini, si les creences són evolutives quan es desenvolupen aquestes dues competències de forma connectada.

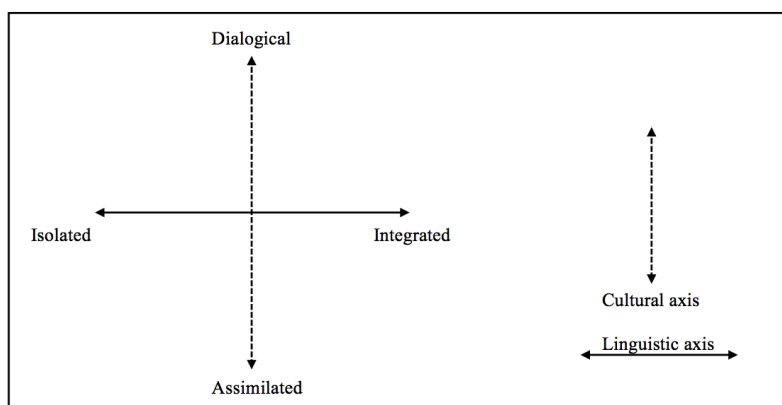


Figura 3. Competència plurilingüe (Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018).

Segons Llach (2013), la finalitat última de la competència plurilingüe i pluricultural és estar obert cap a l'altre en les idees i en els fets, per aconseguir una actuació responsable i coherent amb el marc que es proposa des del Consell d'Europa (2018). En definitiva, la

competència plurilingüe i pluricultural és una sola competència, però és una competència complexa, que implica coneixements (saber i conèixer llengües i cultures), fets (usar les llengües i les convencions culturals) i valors (respectar les llengües i les cultures).

2.2.2. Característiques de la competència plurilingüe i canvis paradigmàtics que ha generat l'adopció d'aquest concepte

Tal i com s'ha explicat anteriorment, els [organismes europeus](#) de referència (Consell d'Europa, 1994-2018) des de fa anys destaquen que els tres eixos de l'educació plurilingüe són: educar *des de, pel i a través* del plurilingüisme. Això implica entendre i experimentar la diversitat de llengües i cultures, que són els objectius pels quals i els recursos a través dels quals es garanteix la qualitat de l'educació. La posada en pràctica de l'educació plurilingüe es basa en sis idees clau que s'expliquen a continuació. Aquestes idees són, a diferents nivells, generalitzables i complexes; i algunes estan relacionades amb el procés, mentre que d'altres amb els resultats d'aprenentatge.

- 1) Una visió holística de les llengües en l'educació (Coste, 2005), en contraposició a la concepció aïllada de les llengües, que considera cada una com una entitat separada amb el seu propi compartiment. Hi ha un enfocament global per a totes les llengües presents en els entorns d'aprenentatge. Aquest inclou la llengua d'escolarització, que és normalment la llengua nacional del país o regió; les llengües que es parlen a casa dels aprenents, que freqüentment no són les mateixes; i les llengües estrangeres que s'aprenen com a assignatures a l'escola i, en algunes casos, les llengües clàssiques, com el grec i el llatí, així com les llengües que s'utilitzen en les diferents àrees en l'enfocament de l'AICLE (Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües). Les estratègies comunes i la complementarietat dels enfocaments plurals resulta més efectiva en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.
- 2) Els repertoris lingüístics i les competències parcials. Els subjectes desenvolupen els seus repertoris lingüístics en les diferents llengües que saben i utilitzen. Les competències adquirides en una llengua poden ser utilitzades per aprendre'n de noves, de manera que es produeix una complementarietat i una interacció entre llengües que se saben. Les nostres competències en una llengua sempre són parcials i els nostres repertoris consisteixen en un nombre d'habilitats parcials en diferents llengües.
- 3) El bi- i plurilingüisme són *normals* i *assolibles* per a tothom: més de la meitat de la població del món és bi- o plurilingüe, per tant, establir sistemes d'educació en què es promogui l'educació plurilingüe és un objectiu realista.

- 4) Els beneficis cognitius de l'educació plurilingüe: hi ha evidències científiques sòlides que els enfocaments educatius plurilingües i interculturals aporten beneficis cognitius, particularment quan les tasques requereixen flexibilitat intel·lectual.
- 5) Els enfocaments plurals contribueixen a la integració social, ja que donen a conèixer i permeten valorar les llengües de la llar i les cultures dels nousvinguts, la qual cosa ajuda a la integració a les escoles i a la societat. A més, encoratgen el desenvolupament de l'acceptació, el respecte i les competències interculturals dels estudiants. En conjunt, aporten una major harmonia als centres educatius i a la societat.
- 6) La competència plurilingüe fa que l'alumnat estigui més ben preparats pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans d'un món globalitzat, canviant i interconnectat.

Aquestes idees clau es relacionen amb les característiques principals de la competència plurilingüe que són: la *complexitat*, l'*heterogeneïtat* i la *parcialitat* (Consell d'Europa, 2002 i 2018; Fons i Simões, 2018). Pel que fa la *complexitat*, s'entén la competència plurilingüe com una xarxa de relacions complexa de coneixements i experiències lingüístiques que una persona adquireix progressivament i gradualment. Per tant, els coneixements no s'incorporen a la ment en compartiments estancats i separats, sinó que estableixen relacions i construeixen una competència plural.

Aquest fenomen és el que Cummins (1979) va anomenar *hipòtesi d'interdependència o competència subjacent comú*, que explica que els sabers implicats en l'ús de diferents llengües no conformen espais diferenciats per a cada una, sinó espais específics i compartits. Per tant, es deixa enrere la concepció separada dels coneixements lingüístics i la fal·làcia que el subjecte que té un repertori lingüístic format per més d'una llengua té competències equivalents a la suma de monolingüismes de cada una d'elles.

La *heterogeneïtat* com a tret característic de la competència plurilingüe fa referència a la *asimetria*, *desequilibri* i *variabilitat* que es produeixen a la competència plurilingüe. La persona pot aconseguir una major destresa global en una llengua que en la resta, però també és freqüent que el *desequilibri* estigui relacionat amb les activitats comunicatives de la llengua (comprensió, expressió, interacció i mediació); els diferents àmbits (públic, personal, professional i educatiu); l'ús d'estratègies per a la comunicació (ex. recórrer al llenguatge no verbal); amb tasques específiques que comporta el desenvolupament de l'esfera professional; i les competències generals, com ara els coneixements no lingüístics d'altres llengües.

La tercera característica de la competència plurilingüe és la *parcialitat*, que està lligada al *domini* limitat de les llengües, que es coneix com a competència parcial i que no ha de ser

confosa amb una competència reduïda. Ben al contrari, la parcialitat forma part de la competència plurilingüe plural i múltiple que s'enriqueix al llarg dels temps.

El reconeixement del concepte de *competència parcial* suposa un canvi respecte la visió tradicional de *domini* de les llengües, que posa l'èmfasi en la idea d'aconseguir un nivell d'excel·lència complet i absolut de les diferents destreses lingüístiques en les diferents llengües per arribar a assolir la competència pròpia d'un *parlant nadiu ideal*. Tot i això, aquest *domini* en totes les dimensions de la llengua no és habitual ni tan sols en la llengua primera.

El *desequilibri* en les competències no ha d'entendre's com alguna cosa negativa, sinó més aviat com una característica pròpia de cada usuari de les llengües (Consell d'Europa, 2002 i 2018). Saber parlar, escoltar, llegir, escriure, interactuar i mediar en més d'una llengua no és la suma de les habilitats aplicades a cada una d'elles: 'un bilingüe no és una persona dues vegades monolingüe' (Noguerol, 2005). La competència parcial és, alhora, una competència funcional respecte a uns objectius concrets. És possible centrar-se a desenvolupar habilitats específiques per satisfer tasques concrets. Per tant, no es tracta d'entendre el bilingüisme des d'una visió monolingüe, de suma de monolingüismes –subjecte plenament competent en dues llengües–, sinó de considerar el bilingüisme des d'una perspectiva holística que aposti per entendre'l com el primer pas per esdevenir plurilingüe (Grosjean, 2008).

Un altre aspecte lligat a la parcialitat és la transitorietat de la competència plurilingüe, tenint en compte que la seva configuració és canviant. Allò que en un moment concret pot considerar-se com un *domini* imperfecte o incomplet, pot evolucionar i enriquir-se durant la trajectòria d'aprenentatge de l'individu. Coste, Moore i Zarate (2009) la defineixen com una competència dinàmica i evolutiva. Aquesta idea de l'aprenentatge de llengües com un procés que es realitza al llarg de la vida, tant en contextos formals com informals, és un dels principis fonamentals del *Portafolis Europeu de les Llengües* (Consell d'Europa, 2011). Tradicionalment, s'ha associat el caràcter permanent de la competència en la L1. No obstant això, el MECRL (Consell d'Europa, 2002 i 2018) considera el caràcter consubstancial de la competència plurilingüe, perquè la competència en la L1 pot evolucionar en relació a les experiències lingüístiques personals.

Aquestes tres característiques –complexitat, heterogeneïtat i parcialitat– que defineixen la competència plurilingüe, segons Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009, p. 5), han comportat **sis canvis paradigmàtics**:

1. L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.

2. La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.
3. L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.
4. En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.
5. Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és *normal* i *assolible* per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.
6. De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.

L'educació plurilingüe genuïna s'entén com l'adopció d'un enfocament global, transversal, holístic i integrat de l'educació lingüística i integradora de les llengües dels alumnes i de l'entorn i plenament recollit i contemplat en els currículums. Els canvis paradigmàtics esmentats emfatitzen la importància de la interdisciplinarietat en la didàctica de les llengües per optimitzar el contacte entre llengües en termes pedagògics, i fer que la diversitat i el plurilingüisme siguin elements curriculars centrals. Això fa possible construir escenaris educatius basats en la pluralitat lingüística, en els quals es transfereixin competències, i es valori i s'adquireixi consciència dels repertoris lingüístics (Moore i Gajo, 2009).

2.2.3. El concepte de *repertori lingüístic* per a la construcció competència plurilingüe

Coste i Simon (2009, p. 174-175) van introduir el concepte d'*actor social plurilingüe* (*plurilingual social actor*), tenint en compte que cada vegada més la pluralitat lingüística és una constant. El subjecte plurilingüe és entès com a actor social que desenvolupa la competència plurilingüe a través de la construcció d'un *repertori lingüístic* format per diferents llengües i varietats lingüístiques (Cambra, 2000 i 2018; Moore i Gajo, 2009).

Per parlar del terme *repertori lingüístic* des d'un enfocament interaccional, Gumperz (1964) ja va prendre una perspectiva exterior del comportament lingüístic de l'usuari i centra l'atenció en les normes i convencions comunicatives de la interacció. Més recentment, des de

perspectives fenomenològiques, Busch (2012) introdueix la dimensió corporal de percepció, experiència, sentiment i desig. Això implica l'expansió del terme *repertori*, ja que es tenen en compte les dimensions històriques i biogràfiques, en tant que es considera que l'individu es subjectivitza *dins i a través* del llenguatge i del discurs sociocultural prèviament establert. Mentre que l'aportació de l'autor posava l'accent en la sincronia de l'espai i el temps en la interacció; l'autora va suggerir (re)pensar el terme de *repertori lingüístic* en termes diacrònics en què temps i espai es construeixen socialment i culturalment.

La primera definició d'aquest concepte que va proposar Gumperz (1964) encara segueix sent productiva, pel que fa al fet d'entendre el *repertori lingüístic* en la seva totalitat, és a dir, tenint en compte totes les maneres possibles de formular missatges, la qual s'allunya de les formes d'entendre les llengües com a entitats amb fronteres. Posteriorment, Busch (2012) ha estès aquesta definició des de la perspectiva que les decisions lingüístiques no només es duen a terme a través del caràcter situacional de la interacció i de les normes i convencions socials i gramaticals; sinó que les pràctiques lingüístiques també estan lligades a les dimensions espai-temps de la història i biografia personal.

Des d'aquesta perspectiva, el *repertori lingüístic* es construeix experimentant amb les llengües a través de la interacció des de nivell cognitiu i emocional, i inscrivint-se en la memòria corporal i la *corporalització* dels *habitus* lingüístics (Bourdieu, 1991), que s'emmarquen en idees dels discursos hegemònics. En resum, i recollint les idees dels diferents autors, es pot definir el *repertori lingüístic* com el conjunt de llengües i competències lingüístiques que un individu coneix i que es relacionen amb les seves pràctiques lingüístiques ajustades a la situació i les convencions socials, culturals i normatives, que estan lligades a les dimensions espai i temps de la història i la biografia personal. Des d'aquesta visió, la construcció de la competència plurilingüe és un procés *compartit, irregular i personal* (Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018, p. 20).

2.2.4. Del paradigma *monolingüe-bilingüe* al *plurilingüe* per a la construcció de la competència plurilingüe

Tal i com s'ha apuntat, el concepte de *competència plurilingüe* engloba el complex repertori de llengües i competències lingüístiques d'un individu. El paradigma *plurilingüe* suggereix que les persones desenvolupen una xarxa interrelacionada d'habilitats i pràctiques lingüístiques plurals, una xarxa que construeixen amb diferents objectius en diversos contextos (Prasad, 2014). Els subjectes desenvolupen competències parcials en les llengües del seu repertori lingüístic. Des de l'enfocament plurilingüe, es planteja la asimetria de competències en les diferents llengües del repertori lingüístic i el seu trànsit i interacció. Aquesta perspectiva aporta una *visió integrada* de les llengües i cultures (Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018).

En contraposició, la perspectiva *monolingüe-bilingüe* concep les llengües com a components separats i aïllats dins del repertori, i es basa en la idea que els individus han de d'assolir el *domini* per separat de cada una de les llengües del seu repertori, amb l'objectiu de ser un *parlant ideal* (Coste, Moore i Zarate, 2009). Aquest enfocament posa èmfasi en la necessitat d'assolir el *domini* per separat, perfecte i *equilibrat* de les llengües (Dabène, 1994; Leung, Harris i Rampton, 1997). Al contrari que l'enfocament plurilingüe, el *monolingüe-bilingüe* proporciona una *visió compartimentada* de les llengües i les cultures (Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018).

En recerca sociolingüística, les tres darreres dècades, s'han introduït nocions i perspectives com les de *code-mixing* i *code-switching* (Canagarajah, 1999; Lin, 2013) *translanguaging* (García, 2009), *heteroglossia* (Bakhtin, 1982; Bailey, 2012). El focus d'aquestes perspectives és el reconeixement de la naturalesa plurilingüe de les interaccions d'aula i els repertoris comunicatius tant d'alumnes com de mestres en contextos plurilingüe; i l'afirmació de la competència plurilingüe com a recurs potencial, i no com a barrera per aprendre llengües.

Els mestres i alumnes no han de partir de la fita d'assolir el *domini* de les llengües, sinó de desenvolupar un repertori lingüístic amb el qual puguin transferir competències de forma global (Consell d'Europa, 2002 i 2018). Subratllar el concepte de *competència plurilingüe* i les seves nocions i perspectives relacionades és augmentar el reconeixement que les llengües no poden ser conceptualitzades i, per tant, apreses i ensenyades, com a elements estàtics, entitats monolítiques i amb barreres sòlides (Lin, 2013, p. 522).

2.2.5. Creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües

Hi ha un conjunt de creences pròpies del paradigma *monolingüe-bilingüe* que romanen arrelades i que esdevenen punts centrals durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Les principals nocions que les vertebreren són (Noguerol, 2005; Birello i Sánchez-Quintana, 2013):

- monolingüisme
- parlant nadiu ideal
- teoria de la màxima exposició
- inici de l'aprenentatge a edats primerenques
- principi subtractiu o aprenentatge de les llengües des de zero

Aquestes idees no tenen en compte que les llengües presenten diferències, però també comparteixen uns trets universals (vocals i consonants, díctics, noms, verbs, afirmacions i negacions, entre d'altres), a més de semblances tipològiques o genèriques. Aquests universals del llenguatge permeten prendre consciència que les llengües no són realitats completament diferents les unes de les altres i que mai no s'aprenen, doncs, des de zero.

Aquestes idees s'oposen a les del paradigma *plurilingüe*, perquè es basen en ideologies focalitzades en la unitat, la centralització, estandarització i homogeneïtzació de les llengües, i en metodologies centrades en el monolingüisme i el purisme lingüístic.

Els plantejaments predominants en aquestes creences són: les llengües com a entitats estables, estandaritzades, monolítiques i amb barreres definides, en comptes de recursos dinàmics, fluids i vibrants per a les pràctiques socioculturalment situades. Aquestes concepcions condueixen a implementar enfocaments *monolingües-bilingües* d'ensenyament i d'aprenentatge que tenen com a finalitat el *domini* de la llengua d'escolarització o majoritària (Lin, 2013).

Fons i Simões (2018) han identificat creences dels mestres en les quals, per un costat, perceben la diversitat lingüística i cultural com un escenari heterogeni que esdevé una font de riquesa per a l'escola, però també un repte difícil de gestionar. Aquestes autores han observat que aquesta dificultat en la gestió de la diversitat lingüística es justifica pel pes de la tradició escolar d'ensenyar llengües com a compartiments separats, de pensar que saber una llengua és *dominar-la* en totes les seves habilitats i per a totes les funcions, i per l'ansietat dels mestres davant la impossibilitat de conèixer totes les llengües i de no comprendre les converses dels seus alumnes.

Les creences que es basen en una visió de les llengües com a conjunts de coneixements i competències estandaritzades ha conduit els subjectes a entendre la figura del mestre com a proveïdor i transmissor de sabers als seus alumnes. Aquesta creença s'associa al paradigma *monolingüe-bilingüe*, que es basa en el constructe de *parlant nadiu ideal* capaç d'utilitzar amb excel·lència la llengua estandaritzada (Lin, 2013). Ben al contrari, des del paradigma *plurilingüe*, s'apunta que tant el docent com els alumnes (co)construeixen de forma fluida durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües els recursos adequats per a cada pràctica social situada i conceben el bilingüisme com el primer pas per esdevenir plurilingüe (Noguerol, 2005).

Això no significa que el docent no ajudi l'alumnat a adquirir recursos lingüístics i comunicatius, com ara els sabers i destreses que necessiten per superar determinades proves (ex. competències bàsiques a primària) imposades per les institucions educatives. L'ensenyament des dels enfocaments plurals, propis del paradigma *plurilingüe*, se centra a no marginar la pluralitat lingüística dels recursos disponibles per a l'atribució de significats tant per al mestre com per als estudiants en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Es tracta de no menystenir el bagatge lingüístic de l'alumnat i de fer-li entendre que, malgrat que socialment s'atorgui més prestigi i valor a determinades llengües o varietats, la diversitat lingüística que

aporten a l'aula és un capital lingüístic per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües de tots els agents educatius (Lin, 2013).

Les construccions de les veus socials sobre el món es converteixen en discursos en què es manifesta com, on, quan i amb qui les llengües han de ser o no conegudes i utilitzades, i s'estableixen ideologies focalitzades en estàndards de llengües. Bourdieu (1991) fa referència a quins factors educatius (administració, disseny curricular, docents, etc.) poden afectar negativament la legitimitat o no de la diversitat lingüística, la qual cosa posa l'accent en les relacions entre les llengües i el poder a la societat. En aquest estudi, per exemple, es concep la docència del grau de Mestre d'Educació Primària i les assignatures de "Pràctiques" com a *mediacions estratègiques* en el desenvolupament de les creences sobre la competència plurilingüe i la seva didàctica.

Les creences dels individus sobre les formes *correctes* d'utilitzar les llengües estan influïdes pels temps en què viuen, el lloc de residència, les experiències i les identitats, en què s'han forjat les actuals característiques d'una llengua en particular o una de les seves varietats, que ha estat considerada com a *correcta* o *estàndard*. És impossible separar els esdeveniments historicosocials i el context dels discursos sobre qüestions lingüístiques (Tuson, 1988; Sterzuk, 2010).

Les perspectives a través de les quals es concep el món i els discursos que es construeixen poden tenir una llarga vigència quan aquests discursos (i allò que exclouen) esdevé normalitzat. Per normalitzat s'entén que les persones poden observar el món com a *estatus quo*, *normal*, natural, i que fent això obliden que la societat ha estat construïda socialment i que els individus juguen un paper fonamental en la construcció dels discursos establerts. Allò que es considera *estàndard* de cada llengua sovint es relaciona amb el *sentit comú* quan, de fet, és una posició ideològica. La realitat lingüística és d'una determinada forma perquè la societat ha prestigiats llengües o varietats concretes i les concebut com a estàndards. Determinats discursos es naturalitzen i són acceptats com a *coneixement comú* (Sterzuk, 2010, p. 4). Lambert (1967) va demostrar que els membres d'una comunitat d'usuaris d'una llengua dominant comparteixen un conjunt de creences inconscients sobre les comunitats que utilitzen llengües minoritàries.

En el context educatiu, aquestes creences produeixen pràctiques educatives que refusen les llengües d'origen dels estudiants i privilegien les dominants (Bourdieu, 1991). Les creences del paradigma *monolingüe-bilingüe* sobre les llengües legitimen actuacions educatives discriminatòries. Les formes tradicionals d'ensenyament i d'aprenentatge ignoren les llengües familiars dels estudiants i les relacionen amb el fracàs escolar i amb una percepció esbiaixada dels alumnes com a intel·lectualment incompetents (Cohen i Lotan, 2004).

L'aula és un lloc clau per a la reproducció o transformació de les identitats i de les relacions de poder desiguals que es manifesten a través de les llengües. Això es relaciona amb la noció de Bourdieu (1973 i 1991) de *capital cultural*, que fa referència als usos, habilitats, orientacions, predisposicions, actituds i formes de percepció (col·lectivament anomenades *habitus*) que els individus adquireixen a través de la socialització als àmbits familiars i comunitaris. Els estudiants de grups desavantatjats, amb un *habitus* incompatible amb el que es pressuposa des de l'escola, i els que pertanyen a l'elit socioeconòmica no comparteixen els mateixos punts de partida, per la qual cosa l'estratificació social tendeix a la reproducció (Lin, 1999, p. 394). Això es relaciona amb el major privilegi de què gaudeixen les llengües d'instrucció, enfront a la situació d'exclusió i ignorància de les llengües dels estudiants.

Les implicacions educatives d'aquest fenomen estan relacionades amb allò que els docents ensenyen i aprenen amb part de l'alumnat amb un bagatge que no li proporciona un tipus de *capital cultural* apropiat per afrontar les tasques escolars, la qual cosa fa necessari que l'educador cerqui i utilitzi metodologies actives i reflexives. És imprescindible que el mestre es plantegin en quina mesura els estudiants estan influïts per les estructures socials, com ara els bagatges familiars i socioculturals, i si són lliures per transformar el seu *habitus* en el present i el futur. Actualment, és imprescindible (co)construir nous significats sobre la diversitat lingüística i cultural per mitjà de l'educació plurilingüe, que facilitin l'adquisició de consciència respecte el propi repertori lingüístic i les llengües de l'entorn (Cambra, 2018).

En aquestes circumstàncies, l'important no és si el mestre utilitza la L1, L2 o Lx, sinó com utilitza les llengües per connectar amb els estudiants i com els ajuda a transformar les seves actituds, predisposicions, competències i autoconcepte, és a dir, el seu *habitus* o món social (Lin, 1999, p. 410). La qüestió resideix en la mobilització d'un *agency*, és a dir, de pràctiques creatives i discursives apropiades pels estudiants, per tal que no actuïn fortament influïts per les forces i estructures socials. Això confirma l'aportació de Collins (1993) sobre aquest tipus d'*agency* capaç de transformar el propi món social dels individus, malgrat els obstacles del context i el bagatge personal o capital social heretat (Bourdieu, 1973), que tendeixen a reproduir els sistemes socials. L'alumnat ha tenir oportunitats de qüestionar-se les creences sobre la competència plurilingüe i d'interrogar críticament l'estatus de les llengües en el panorama lingüístic del seu entorn. S'han d'establir ponts i superar les barreres entre el bagatge lingüístic escolar, social i el de la llar.

Sterzuk (2010) destaca en els seus estudis tres patrons que es repeteixen en els sistemes de creences dels estudiants de mestre relacionades amb les formes de concebre les llengües i el seu ensenyament i aprenentatge:

1. Experiències del passat i del present que evidencien el prestigi de les llengües o varietats estandarditzades o dominats, i la ignorància de la resta de llengües o varietats.
2. Interès i preocupació pel significat que té per a ells com a futurs mestres les llengües i les seves varietats, i l'impacte que això té en el desenvolupament de la identitat docent.
3. Consciència sobre els canvis que es produeixen en les seves creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, un procés que esdevé un esglaó positiu en la seva formació com a docent. Un exemple és el trànsit de les creences des d'una visió estàtica a una perspectiva fluïda i canviant, en funció dels esdeveniments socials i les experiències personals.

Segons Sterzuk (2010), durant la formació inicial de mestres els estudiants han d'adquirir consciència sobre:

- a) El fet que han crescut i viuen a l'interior de llengües i cultures estandarditzades i basades en criteris de *correcció* de les llengües dominants.
- b) Les seves formes de pensar com gestionaran i negociaran a les seves futures aules la diversitat lingüística, per no reproduir les creences desviades en què es basen algunes pràctiques educatives tradicionals.
- c) La possibilitat de canvi i evolució en les seves creences sobre les llengües, com a resultat de la seva formació dins i fora de la universitat.

Per últim, des del camp de la lingüística, Tuson (1988) apunta tres creences vinculades a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües:

- 1) *Hi ha llengües fàcils i difícils*. Els que consideren una llengua *difícil* no són gent procliu a aprendre-la; són persones instal·lades en el monolingüisme i se senten neguitoses si al seu voltant n'hi ha d'altres que parlen una llengua diferent de la seva. Però no hi ha més o menys dificultats; hi ha sempre una dificultat immensa, perquè les llengües són mecanismes molt complexos.
- 2) *Hi ha llengües suaus i aspres*. Aquesta creença es relaciona amb l'egocentrisme lingüística vinculat al *fonocentrisme*, segons el qual convertim en punt de referència absolut els patrons fonètics que ens són familiars. Les llengües no tenen cordes vocals ni cavitats supraglòtiques; les llengües són sistemes a l'abast dels parlants; i els sistemes no tenen sexe, ni són suaus o aspres; són xarxes de relacions.
- 3) *Hi ha llengües amb molts parlants i llengües amb pocs parlants*. Sobre aquesta creença cal tenir en compte si es considera parlants només els nadius o si s'hi inclou la gent que té aquestes llengües com a segona llengua. És freqüent l'argumentació a

favor de les llengües majoritàries sobre la base d'unes possibilitats hipotètiques de comunicació. Malgrat això, si algú necessita una llengua, l'aprendrà. No es pot valorar les llengües de més o menys a causa dels seus parlants, ja que una llengua és el patrimoni d'un poble, és part de la seves senyals d'identitat. Tot i això, hi ha llengües que estan a punt de desaparèixer pels imperialismes lingüístics, econòmics i culturals.

2.2.6. El desenvolupament de la competència plurilingüe en el grau de Mestre d'Educació Primària: formar-se per educar *des de, per i a través del plurilingüisme*

El plurilingüisme és un principi fonamental en les polítiques d'educació lingüística d'Europa (Consell d'Europa, 2002, 2007 i 2018; Beacco i Byram, 2003; Candelier, 2003; Candelier i De Pietro, 2012; Cambra, 2018). Les seves implicacions a nivell educatiu es concreten en la necessitat de desplegar una *educació plurilingüe* i una *educació pel plurilingüisme*. Per fer-ho possible, s'han d'assolir dos objectius. El primer fa referència al desenvolupament del repertori lingüístic dels estudiants com un conjunt de recursos lingüístics en diferents llengües. Això condueix a l'adopció d'un enfocament global i integrat en la didàctica de les llengües en el currículum, permet l'adquisició de consciència sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (Esteve, 2018), i l'ús i transferència d'estratègies, competències i coneixements. La consciència metalingüística facilita la identificació de similituds i diferències entre llengües, i la formulació d'hipòtesis i l'assumpció de riscos mentre són utilitzades.

El segon objectiu a nivell d'educació *des de, a través i pel plurilingüisme* és la promoció del respecte vers la diversitat lingüística, que possibilita la comprensió mútua, la cohesió social i la participació democràtica de la ciutadania (Consell d'Europa, 2007 i 2018). Aquesta segona finalitat està molt lligada a les creences socialment i culturalment construïdes al voltant de les llengües (Moore i Gajo, 2009). L'educació plurilingüe ofereix alternatives ideològiques socials pels subjectes, ja que valora diferents veus. Al mateix temps, això repercuteix en la promoció de certs valors sobre les percepcions al voltant de les llengües a través de la negociació del coneixement i, en definitiva, permet la construcció d'una societat democràtica i el desenvolupament d'una ciutadania global (Beacco i Byram, 2003).

En l'actual i divers context lingüístic i cultural, i en societats cada vegada més globalitzades, ser plurilingüe no és una excepció, per la qual cosa és imprescindible augmentar la consciència dels docents sobre el propi bagatge lingüístic i el dels seus alumnes. Els futurs mestres han de reflexionar i expressar les seves creences sobre la pròpia percepció com a subjectes plurilingües. El plurilingüisme individual no és garantia d'acceptació i tolerància de la diversitat, perquè es pot construir la identitat lingüística amb una sola llengua de referència. D'aquesta manera, els mestres han de formar-se per ser capaços de legitimar i facilitar

l'activació i optimització dels bagatges lingüístics durant l'aprenentatge de llengües i el desenvolupament de la competència plurilingüe.

La voluntat de capitalitzar i desenvolupar els repertoris lingüístics propis i dels estudiants es desprèn d'un dels objectius de les polítiques d'educació lingüística d'Europa: 'incrementar el valor i desenvolupar els repertoris dels agents socials a través de l'educació plurilingüe i intercultural, com a educació per a la consciència sobre la diversitat lingüística i la comunicació intercultural' (Consell d'Europa, 2007, p. 35). Aquest propòsit permet conjugar tres erres: respectar –altres llengües i cultures–, reflexionar –sobre el propi patrimoni lingüístic i cultural i el dels altres–, i reinventar –des d'un criteri propi les pràctiques educatives d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües–.

La diversitat lingüística i cultural és una realitat cada vegada més accentuada a la societat europea, encara que sovint sembla ignorada en els discursos socials i educatius. Tal i com subratlla Beacco (2005), el plurilingüisme ha de ser valorat a nivell individual i promoure'l des de les institucions. En aquest sentit, cal afavorir la consciència dels estudiants de mestre dels seus repertoris lingüístics i la seva capacitat de desenvolupar-los i modificar-los, és a dir, és necessari incentivar el reconeixement i la (re)valorització de la biografia lingüística i del potencial d'aprenentatge plurilingüe que se'n deriva. La percepció i el reconeixement del seu propi plurilingüisme dependrà, en part, del fet d'haver rebut o no una formació inicial d'especialista en una llengua o en didàctica de les llengües (Carrasco, 2013).

En aquests i d'altres estudis previs (Grosjean, 2008; Young, 2017; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018), s'ha demostrat que l'educació plurilingüe té un pes poc significatiu en la formació dels mestres, la qual cosa es tradueix en una manca d'habilitats per capitalitzar, optimitzar i gestionar el capital lingüístic a l'escola una vegada s'inicia la vida professional. Els docents no són capaços de descentrar-se i desenvolupar empatia –veure el món des d'altres perspectives–, de manera que les seves decisions i pràctiques docents es basen en creences pròpies del paradigma *monolingüe-bilingüe*.

La didàctica de les llengües ha d'evolucionar en consonància amb la societat plurilingüe i intercultural actual, la qual cosa comporta canvis en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, sobretot pel que fa al reconeixement i valoració dels repertoris lingüístics de l'alumnat. En aquest sentit, és necessari que el professorat realitzi un treball profund sobre si mateix en termes d'identitat lingüística i cultural, per tal de prendre consciència del seu plurilingüisme. Aquest treball introspectiu i de descentralització li permetrà crear les condicions necessàries per guiar un procés anàleg a la seva aula (Carrasco i Piccardo, 2009; Cambra, 2018).

Gràcies a la pràctica reflexiva, les creences dels estudiants de mestres s'han de projectar cap a una concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües enfocada des d'una perspectiva holística, diacrònica, plural i interlingüística. Això significa que en la seva futura docència han de tenir en compte els contactes entre llengües dins i fora de l'escolarització de l'alumnat; que es poden optimitzar processos i estratègies translingüístics i transversals; i que s'ha de partir de les experiències lingüístiques dels estudiants i actuar en conseqüència valoritzant-les per facilitar la seva optimització (Carrasco, 2010). Els mestres tenen l'opció de reconèixer, valorar i utilitzar el bagatge lingüístic i cultural de l'alumnat a l'escola com a actiu per a tots els agents: estudiants, docents i societat.

2.2.7. L'educació plurilingüe a l'educació primària i a la formació inicial dels mestres

2.2.7.1. El tractament i ús de les llengües a primària. *L'escola catalana: un marc per al plurilingüisme*

En el món actual, complex i en constant transformació social, el coneixement de diferents llengües i el seu ús per fins comunicatius, acadèmics i professionals no només és desitjable, sinó imprescindible. El sistema educatiu ha de contribuir al desenvolupament del repertori lingüístic dels ciutadans, amb la finalitat de fer-los capaços d'interactuar en contextos lingüístics i culturals diversos i d'accedir al mercat laboral de forma exitosa.

El govern català té com a repte anar més enllà de l'actual sistema d'immersió lingüística per millorar la competència comunicativa dels estudiants, a través de l'adopció de l'enfocament plurilingüe. En aquest context, el govern ha desenvolupat una estratègia anomenada *L'escola catalana: marc per al plurilingüisme* (2015), l'objectiu de la qual és: definir un enfocament per a l'educació plurilingüe per assegurar que tots els estudiants, sigui quina sigui la seva llengua d'origen, desenvolupin la competència comunicativa en les llengües oficials (català i castellà) i almenys en una llengua estrangera, a més d'introduir les llengües de la llar, de tal forma que l'alumnat adquireixi les competències bàsiques establertes en el MECRL (2002).

Catalunya té dues llengües oficials –el català i el castellà– i el sistema educatiu català està dissenyat per afavorir el desenvolupament de competències en les dues llengües. El català s'entén com a eina de cohesió, identitat i coexistència en el si de la societat. Mentre que el mateix sistema educatiu també requereix el coneixement d'una o més llengües estrangeres, sobretot de l'anglès, per assegurar l'aprenentatge al llarg de la vida. Finalment, segons Cambra (2018), el sistema educatiu ha de garantir el manteniment i la promoció de les llengües d'origen dels estudiants, que esdevenen un capital tant personal com social, és a dir, majors oportunitats vitals pels ciutadans en l'actual context de globalització i d'internacionalització creixent de la societat catalana.

Segons Lasagabaster (1998), a Catalunya es produeixen dos tipus de multilingüisme: el multilingüisme individual, que consisteix en la presència de diverses llengües a la vida quotidiana dels individus; i el multilingüisme escolar, que es defineix com la presència de més de dues llengües en el currículum escolar. En aquest sentit, Cicres, De Ribot i Llach (2014) destaquen que en aquest context plurilingüe i pluricultural cal preparar a l'alumnat per un tipus de comunicació multilingüe, mitjançant un enfocament global a través del qual es propiciïn sinèrgies entre llengües. Per això, a l'escola les llengües no s'han de tractar des d'una visió sumativa, sinó integrada del seu coneixement i ús (Roulet, 1980; Candelier i De Pietro, 2012). Aquest procés d'interrelació consisteix en aprofitar i transferir els coneixements lingüístics de les llengües del repertori per aprendre noves llengües (Cummins, 1979); i facilitar la reflexió i consciència metalingüística establint ponts entre llengües (Guasch, 2008).

El currículum de primària (2009) i el decret posterior d'ordenació dels seus ensenyament (2015) s'emmarca, en gran mesura, en aquesta visió integrada del plurilingüisme. Les diferents àrees de l'àmbit lingüístic –català, castellà i llengües estrangeres–, s'organitzen en cinc dimensions: comunicació oral, comprensió lectora, expressió escrita, dimensió literària i dimensió plurilingüe i intercultural. Les competències associades a l'última dimensió –la plurilingüe– se centren en l'ús de la llengua catalana en la realitat multilingüe de Catalunya; i en el foment del coneixement de la diversitat lingüística. Per tant, el currículum s'inscriu en l'estratègia del govern, *L'escola catalana: marc per al plurilingüisme* (2015), ja que en aquest document es planteja com a objectiu principal la millora de la competència lingüística-comunicativa de l'alumnat a partir d'un model educatiu plurilingüe.

Malgrat aquests reptes del govern català, la realitat educativa catalana quan es proposa una *educació plurilingüe* a l'escola, segons Carrasco i Melo-Pfeifer (2018), significa: aprenentatge generalitzat i quasi exclusiu de l'anglès com a primera llengua estrangera (o d'una altra llengua) sense necessàriament referir-se o sol·licitar les connexions amb les llengües d'escolarització, d'herència, ni evidenciar explícitament el plurilingüisme de l'alumnat i del professorat, per exemple, a través de l'ús de l'alternança de llengües.

D'acord amb aquestes autores, els mestres en actiu no sempre deixen entrar les llengües d'origen a les seves classes, ja que segueixen considerant els contextos d'ensenyament i d'aprenentatge de cada llengua com espais monolingües ordenats en compartiments. Per tant, no accepten el plurilingüisme com a objectiu i valor pedagògic. Si no s'incideix durant la formació inicial en el pes de la tradició per desplaçar-lo cap a nous enfocaments, es fossilitzen les perspectives *monolingües-bilingües* de manera que s'exalta el valor de llengües com l'espanyola i l'anglesa, com a llengües de comunicació internacional, de manera que romanen vigents creences de *bloqueig* que no permeten aplicar l'enfocament plurilingüe.

2.2.7.2. Per què el sistema educatiu ha d'apostar per un enfocament plurilingüe?

L'evolució demogràfica de la societat i l'impacte de la migració incrementa la diversitat lingüística i cultural. Això fa que els territoris esdevinguin escenaris heterogenis i autèntics mosaics de llengües, els quals s'han de concebre com a oportunitats i repte per construir una societat més plural i cohesionada. La incorporació de l'enfocament plurilingüe en el sistema educatiu implica reconèixer i respondre al repte d'atorgar un paper central a l'educació lingüística en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

L'apropiació i desplegament de l'enfocament plurilingüe contribueix a l'èxit acadèmic, social i professional dels estudiants, en tant que ajuda a construir una societat democràtica, a incrementar la cohesió social, a fomentar el diàleg intercultural i a integrar els nousvinguts (Pereña, 2016).

Si la clau per garantir la qualitat en l'educació recau a reconèixer que les llengües són la base de tot aprenentatge, els mestres han de tenir un paper central en el desenvolupament del repertori lingüístic de l'alumnat. Aquesta idea està reflectida en les recomanacions del Comitè de Ministres del Consell d'Europa: és necessari garantir les competències lingüístiques i comunicatives que permetin als estudiants desenvolupar-se acadèmicament i professionalment per accedir a les demandes del mercat laboral (*Recomanacions 13E CM / Rec, 2014, 5* del Comitè de Ministres del Consell d'Europa). La gestió de la diversitat lingüística dels estudiants i el fet de donar resposta a la necessitat de conèixer les llengües permet la internacionalització de la societat catalana i la mobilitats dels seus ciutadans.

La resposta a aquestes recomanacions implica el desenvolupament del plurilingüisme com a objectiu personal i social. El sistema educatiu ha d'incorporar l'enfocament plurilingüe com a element clau per a la construcció d'una societat més rica i plural. En primer lloc, el sistema educatiu ha d'assegurar l'aprenentatge de les dues llengües oficials (català i castellà). En segon lloc, ha de garantir l'aprenentatge d'una llengua addicional (normalment, l'anglès). Finalment, el sistema educatiu ha d'incorporar les llengües d'origen de l'alumnat nousvingut.

En aquest context, els mestres en formació inicial han d'aprendre a ensenyar llengües dins d'un marc plurilingüe. Han de reconèixer les llengües familiars, ja que el tractament que se'ls hi dóna té impacte en la identitat i les actituds dels estudiants vers les llengües, i en la seva comprensió mútua i intercultural. Aquesta valoració de les llengües d'origen és una forma d'optimitzar les competències lingüístiques, atès que facilita l'establiment de comparacions i relacions interlingüístiques durant l'ús i aprenentatge d'altres llengües (Carrasco, 2013).

D'acord amb les directrius de la Comissió Europea (2018), l'educació plurilingüe ajuda a donar forma a un enfocament educatiu que permet que tots els estudiants desenvolupin la

competència plurilingüe en les llengües curriculars –català, castellà i una o dues llengües estrangeres–, i també en les seves llengües d'origen.

Malgrat les polítiques lingüístiques catalanes i europees que advoquen per l'enfocament plurilingüe per a l'aprenentatge de llengües, la norma a l'escola en el context català és el bilingüisme. Les llengües d'origen i les llengües escolars coexisteixen a nivell individual i social, però a nivell institucional les llengües no curriculars sovint són ignorades (Pereña, 2016). A més, la compartimentació de les llengües en espais separats i inconnexes (llengües de la llar, llengües d'instrucció, llengües estrangeres) s'uneix a l'establiment d'una jerarquia lingüística, segons l'estatus que se'ls hi atribueix a l'escola i a la societat. En estructura piramidal, el català i el castellà se situen a la cúspide; la o les llengües estrangeres (majoritàriament l'anglès) a una posició intermèdia; i, finalment, a la part inferior hi ha les llengües de l'alumnat nouvingut.

Tradicionalment, les metodologies d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües s'han caracteritzat per la compartimentació dels coneixements lingüístics (Cambra, 2018). Com a reacció pedagògica a aquests mètodes basats en la gramàtica, la transmissió i una visió de la competència plurilingüe com a suma de monolingüismes, han emergit nous mètodes estratègics com ara els propis dels enfocaments plurals (intercomprensió, AICLE, despertar de les llengües i intercultural), els quals han permès apostar per una major flexibilitat en la pràctiques educatives. Aquestes metodologies estratègiques utilitzen els recursos locals i el bagatge lingüístic dels alumnes per construir una bastida tant a les classes de llengua com a les d'altres matèries (Cummins, 2007).

Durant la formació inicial les creences dels estudiants sobre la competència plurilingüe han de transitar del paradigma *monolingüe-bilingüe* al *plurilingüe*, és a dir, de la metàfora *adquisicional* (visió cognitiva i monolingüe) a la noció de desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural. Això implica no només apropiar-se de determinades metodologies i recursos propis de l'educació plurilingüe, sinó també dur a terme una formació ecològica sobre l'ús d'aquests mètodes a l'aula (Cambra, 2018). Des de la teoria sociocultural, s'apunta que és necessari partir de la reflexió sobre l'experiència dels docents, de la seva competència estratègica i desenvolupar la seva consciència plurilingüe, ja que això garanteix el desplegament de processos d'autoregulació que donen sentit a les metodologies i els recursos (Esteve et al., 2016). Precisament és l'autonomia del subjecte, la seva capacitat d'autoregular-se, el que li permet utilitzar tot el seu repertori lingüístic per entendre com funciona la llengua que està aprenent i, a més, crear passatges entre les llengües que coneix per fer-ne un ús contextualitzat.

En aquesta direcció, és necessari que quan els mestres en formació inicial coneguin un mètode aprenguin a copsar quines possibilitats té en el context d'aula, és a dir, en comptes d'apropiar-se dels *models* didàctics, s'han d'apropiar dels principis o bases epistemològiques que els permetran construir el seu propi *model* segons les característiques del context. Per aquest motiu, no es parla de *model* plurilingüe, sinó d'*enfocament* plurilingüe. Per tal que això sigui possible, és necessària l'afirmació de la noció de *competència plurilingüe* i la crítica al purisme lingüístic (Lin, 2013).

2.2.7.3. La formació inicial de mestres: grau de Mestre d'Educació Primària

Esdevenir docent és una professió que requereix una gran responsabilitat social, per la qual cosa els estudiants de mestre han de desenvolupar als nivells de competències professionals. La Universitat de Barcelona a la qual pertany la mostra de l'estudi ofereix un grau de quatre anys, durant el qual l'alumnat té la possibilitat d'especialitzar-se en atenció a la diversitat, biblioteques escolars, educació musical, educació visual i plàstica, aprofundiment curricular, educació física, TIC, comunicació i expressió, i en anglès llengua estrangera.

El pla d'estudis es divideix en quatre anys acadèmics (240 crèdits), que incorporen assignatures obligatòries i troncal, estades de pràctiques a escoles, i un treball de final de grau sobre un tema específic. Finalment, és necessari posar de manifest dues característiques del grau: la primera són les llengües amb què s'imparteix la docència: català (92,8%), castellà (6,7%) i anglès (0,5%); i la segona fa referència al fet que la competència plurilingüe s'identifica com a objectiu específic que els estudiants han de desenvolupar durant la formació inicial de mestre –'adquirir competències per ensenyar en entorns plurilingües'–.

2.2.7.4. La formació inicial de mestres: l'educació plurilingüe en els plans docents del grau de Mestre d'Educació Primària

És important destacar que durant el període en què s'han recollit les dades els futurs mestres han participat en quatre assignatures obligatòries relacionades amb la didàctica de les llengües ("Iniciació a la didàctica de la llengua i la literatura"- 1r; "Didàctica de les habilitats comunicatives"- 2n; "Didàctica de la literatura infantil i juvenil"- 3r; "La planificació docent a l'àrea de llengua"- 4t) i han realitzat dues estades a escoles de primària que corresponen a les "Pràctiques I" (2n) i "Pràctiques II" (3r) del grau. El fet que la mostra de la tesi estigui formada per ex-alumnes de la doctoranda té implicacions, perquè comporta tenir en compte que els subjectes han estat familiaritzats amb el concepte de *competència plurilingüe*, almenys a través de la docència impartida per la investigadora, la qual va esdevenir una *mediació estratègica* dins de la seva formació inicial.

Tal i com s'ha comentat, les *trajectòries d'aprenentatge* són etapes d'una progressió que s'alineen amb les xarxes institucionals, les quals són més estables i que s'organitzen segons

les *mediacions estratègiques*. Una de les eines de mediació explícita són els plans docents de les assignatures de “Didàctica de la Llengua” i de “Pràctiques” del grau de Mestre Educació Primària. Fent una anàlisi d’aquests documents s’ha observat el següent:

- En el primer curs, a l’assignatura “[Iniciació a la didàctica de la llengua i la literatura](#)”, sí que s’incideix en la formació plurilingüe del professorat. Hi ha un bloc específic dedicat al bilingüisme i al multilingüisme a l’escola, que parla sobre els models i programes lingüístics, de l’aprenentatge de llengües en contextos de diversitat lingüística i cultural, del desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural, i de l’ensenyament integrat de les llengües. A més, a d’altres blocs es fa referència al procés d’adquisició i aprenentatge de les llengües (primera, segona, estrangeres i d’origen), a les varietats lingüístiques, al projecte lingüístic de centre, i a l’acollida de l’alumnat nouvingut.
- En el segon curs, a la matèria “[Didàctica de les habilitats comunicatives](#)” només es contempla la formació plurilingüe en un bloc centrat en la mediació com a habilitat comunicativa, de la qual es destaca el seu paper en el marc de l’atenció a la diversitat cultural i lingüística.
- En el tercer curs, a l’assignatura “[Didàctica de la literatura infantil i juvenil](#)” gairebé no es tracta el tema del plurilingüisme. L’únic element susceptible a tenir en compte és el relacionat amb ‘l’educació com a lector i com a espectador, valorant i respectant les manifestacions literàries pròpies d’altres llengües i cultures’.
- En el quart curs, a l’assignatura de “[La planificació a l’àrea de llengua](#)” es posa de relleu l’educació plurilingüe de forma indirecta quan es parla sobre l’adquisició de coneixements i estratègies per a l’elaboració de seqüències didàctiques que tinguin en compte la diversitat lingüística i cultural, i la integració de la reflexió metalingüística en l’ús social de les llengües. A més, a les *competències* s’apel·la a la necessitat de valorar la diversitat com un fet natural i d’integrar-la positivament; així com de mostrar habilitats de comunicació, com a mínim, en tres llengües: català, castellà i anglès. Per últim, a les *competències de la titulació* es fa referència a ser capaç d’utilitzar la llengua estrangera com a llengua vehicular en algunes situacions d’aula, la qual cosa remet a l’AICLE.
- Tant a les “[Pràctiques I](#)” (segon curs) com a les “[Pràctiques II](#)” (tercer curs) es posa èmfasi en la valoració de la diversitat com un fet natural i en la seva integració positiva; i en l’assumpció que l’exercici de la funció docent ha de millorar, actualitzar-se i adaptar-se als canvis científics, pedagògics, socials i culturals. També es remarca que els estudiants han de ser capaços de descriure i analitzar la realitat escolar en l’entorn sociocultural i lingüístic de l’escola. La interrelació entre escola i entorn: context físic, socioeconòmic, cultural i lingüístic, i l’atenció i tractament de la diversitat són susceptibles de reflexió

durant l'estada a l'escola. A més, a les "Pràctiques II" es fa referència al disseny i al desenvolupament d'intervencions educatives que permetin adaptar el currículum a la diversitat de l'alumnat, i que facin aportacions d'elements de millora o innovació didàctica adequats al context sociocultural i a les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge. Per tant, no es fa referència tant al plurilingüisme, sinó a l'atenció a la diversitat, dins la qual s'inclou la lingüística i cultural.

D'aquest estat de la qüestió se'n desprèn que els plans docents de la formació inicial de mestres estan parcialment enfocats cap a l'educació plurilingüe, és a dir, no tenen prou en compte la complexitat dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües en els contextos actuals de diversitat lingüística i cultural de les escoles. Les facultats d'Educació, encarregades de la formació inicial dels mestres, no inclouen en els seus plans d'estudi matèries troncales o optatives centrades en la didàctica del plurilingüisme.

Aquesta diagnosi està d'acord amb el que estudis precedents (Carrasco i Melo-Pfeifer, 2018; Cambra, 2018) han posat de manifest respecte que la inclusió de l'educació plurilingüe en les polítiques lingüístiques educatives, la formació inicial de mestres, en els materials didàctics i en els centres educatius, la qual asseguren que segueix sent escassa, encara que molt debatuda i reconeguda a l'àmbit acadèmic.

2.2.8. Estudis previs sobre l'educació plurilingüe en la formació inicial dels mestres

L'increment de la diversitat lingüística i cultural a les escoles del nostre país ha fet que el perfil del mestre en formació inicial sigui d'interès per a la recerca. Específicament, s'ha focalitzat l'atenció en la identitat lingüística, les creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, la formació inicial i les experiències de les pràctiques (*mediacions estratègiques*). La literatura sobre els futurs mestres plurilingües s'ha focalitzat en dos temes: (1) l'evidència del *capital lingüístic i cultural* (Bourdieu, 1991) com a potencial coneixement dels docents; i (2) en les barreres o obstacles per optimitzar aquest potencial (Birello i Sánchez-Quintana, 2013; Moloney i Giles, 2015; Pérez-Peitx, 2016; Tresserras, 2017). Aquesta potencialitat (1) del subjecte plurilingüe es concreta en la seva major empatia; la seva capacitat d'establir vincles entre llengües, identitats i cultures (Ellis, 2004); la seva millor comprensió dels contextos educacionals i socioculturals; la seva habilitat d'accedir a la competència plurilingüe per informar sobre la seva tasca docent (Han i Singh, 2007); i la seva destresa per aplicar diferents perspectives lingüístiques i culturals a la pràctica docent (Santoro, 2013).

Pel que fa al segon tema, estudis precedents (Birello i Sánchez-Quintana, 2013; Pérez-Peitx, 2016; Tresserras, 2017) posen de manifest les dificultats experimentades pels aprenents de mestre i el *fracàs* de les universitats i escoles per capitalitzar el potencial plurilingüe (2). La seva competència plurilingüe no és reconeguda durant el grau universitari, o en escasses

ocasions, com ara tutories o sessions puntuals. Per aquest motiu, els estudiants no han reflexionat sobre el plurilingüisme individual, social i escolar com a part de la seva formació inicial, i el seu patrimoni lingüístic no ha estat reconegut.

Els docents en formació inicial no són capaços de relacionar la seva competència plurilingüe i el seu desenvolupament professional com a mestres (Santoro, 2013). Durant la seva formació, en molts casos, no se'ls hi dóna l'oportunitat d'activar el seu bagatge lingüístic i cultural com a part de les seves competències professionals. En aquests estudis, els futurs mestres perceben les seves habilitats lingüístiques i la seva identitat desconnectades dels estudis universitaris (Coleman, 2014). Els estudiants afirmen que només són reconegudes les llengües oficials, dominants i curriculars, del conjunt del seu repertori lingüístic, dins la seva formació universitària, a les escoles i a la seva identitat professional com a mestre. En conseqüència, en la formació del professorat és necessari, primerament, entendre el paper de la competència plurilingüe en el desenvolupament professional dels mestres; integrar les seves identitats personals i professionals; i subratllar el rol pedagògic de les seves habilitats lingüístiques tant a l'aula universitària com de primària.

En aquest sentit, és important que s'investiguin les creences dels futurs mestres sobre la seva competència plurilingüe; el rol de la seva identitat en la formació inicial dels mestres, incloent les pràctiques; i el paper de les creences en la seva futura tasca docent (Moloney i Giles, 2015). Per tant, la recerca s'ha d'emmarcar, segons aquests autors, en quatre àrees: creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües; formació inicial; pràctiques a les escoles (durant el grau); i futura docència. Segons Lange (2004), la professió influeix en la definició de la persona i té implicacions en la construcció discursiva de la seva identitat que, al seu torn, està influïda per les representacions socials de les llengües.

Cicres i Llach (2014) destaquen que a l'etapa formativa, tant de la formació inicial com de les pràctiques a les escoles, els estudiants reben influències que condicionen les seves creences. Per aquest motiu, consideren que durant els estudis universitaris dels mestres cal incidir no només en els continguts acadèmics curriculars i en la capacitat pedagògica, sinó també en la construcció del sistema de creences dels futurs docents. En aquest sentit, han demostrat que l'estudi de les creences és un factor clau per a la millora de la formació inicial dels docents, ja que poden esdevenir arguments per sustentar les actituds i actuacions lingüístiques. La formació universitària dels docents és, doncs, un moment idoni per incidir i, en ocasions, transformar les creences relacionades amb les variables sociolingüístiques.

En aquest punt és necessari posar l'accent en el paper de la competència plurilingüe durant les pràctiques del grau (a) i en la futura docència (b). Per una banda, les experiències d'estada a l'escola (a) durant la formació inicial són fonamentals per a la construcció,

afirmació o desestabilització i evolució de les creences, i per al desenvolupament del sentiment de pertinença a la comunitat educativa. Investigacions precedents (Gorfinkel, 2014) han recollit veus d'estudiants de mestres que afirmen que durant les pràctiques han mobilitzat poc o gens la seva competència plurilingüe, i que a les escoles rarament es relacionava el currículum amb les experiències personals de l'alumnat. Els subjectes exemplifiquen ponts culturals i lingüístics que podrien ser construïts entre mestres i alumnes a través de la diversitat lingüística.

En aquestes investigacions s'evidencia com el Pràcticum pot esdevenir un facilitador per fer reflexionar els estudiants de mestre sobre les formes d'usar el seu capital lingüístic i cultural a l'aula de primària. Malgrat això, les pràctiques, en altres ocasions, es converteixen pels estudiants en experiències on es reafirmen les creences, a causa de la manca d'ocasions per mobilitzar la competència plurilingüe en entorns escolars caracteritzats per unes concepcions fortament arrelades a la perspectiva *monolingüe-bilingüe* (Clyne, 2008). El contrast entre ambdós tipus d'experiències posa de manifest les actituds ambivalents vers la diversitat lingüística.

D'altra banda, de la relació entre la competència plurilingüe i la futura docència (b) cal destacar que la forma amb què els individus entenen les possibilitats del seu futur és part de la seva identitat (Norton, 2000), per la qual cosa la seva forma d'entendre la seva competència plurilingüe és part de la seva futura docència. Els resultats de recerques prèvies mostren que les principals preocupacions dels estudiants en la seva futura docència continuen sent l'adquisició dels coneixements i competències lingüístiques que marquen els estàndards curriculars.

Només un minoria de subjectes expressa reflexions sobre aspectes de la seva competència plurilingüe que els seran útils per a la futura professió, tals com l'habilitat de trencar barreres comunicatives, la capacitat empàtica, el respecte vers altres valors culturals, l'habilitat de simplificar la comunicació pels estudiants que ho necessitin, la consciència lingüística i cultural adquirida gràcies al coneixement de diferents llengües, entre d'altres. Aquests estudiants perceben la reflexió metalingüística (Cummins, 1979; Kalaja, 1995; Esteve i Carandell, 2011; Palou i Fons, 2013) com un actiu o valor en la seva futura docència, ja que els permet ser conscients dels possibles obstacles comunicatius i malentesos, fruit de la diferències entre bagatges lingüístics i culturals.

2.3. LA INVESTIGACIÓ BIOGRÀFICA-NARRATIVA EN EDUCACIÓ

Les dues últimes parts del *marc teòric* parlen sobre el tipus d'investigació, tot i que s'hi aprofundeix en l'apartat de la *metodologia*, per la qual cosa no són tan extenses com els blocs anteriors.

2.3.1. La perspectiva biogràfica-narrativa en recerca

La tesi s'emmarca dins de la investigació biogràfica-narrativa en educació. El concepte biogràfica-narrativa va ser introduït en el camp educatiu per donar veu als estudiants i docents, i per així entendre com construeixen significats i atribueixen sentit a les experiències (Jackson, 1968; Schumanns i Schumanns, 1977; Bailey, 1980; Connelly i Clandinin, 1985; Carter, 1993; Riessman, 1993; Pavlenko, 2007; i De Fina i Georgakopoulou, 2008). El desenvolupament de la investigació narrativa s'ha caracteritzat per ser alhora una eina d'investigació i un mitjà pel desenvolupament professional dels mestres en formació inicial. El seu ús implica un procés reflexiu en què tan important és el desenvolupament com el resultat, i en el quals els futurs mestres desenvolupen competències interpretatives imprescindibles per l'actual context plurilingüe (Connelly i Clandinin, 1990; Conle, 2000). La pràctica narrativa és una activitat social i cognitiva, per la qual cosa les narratives es defineixen com a 'espais de reinterpretació de les pròpies experiències en vista de nous marcs de referència' (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, p. 18).

Segons Toolan (2001), 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): la de la realitat que construeix el subjecte, la de la vida real i la de la realitat del text. Les narratives fan possible estudiar aspectes de l'aprenentatge i ensenyament de llengües des de tres perspectives: factual (des dels fets), subjectivament experimentat (experiències), com a fenomen discursivament construït (discurs).

La narrativa ha estat descrita com una forma bàsica de pensament i una manera d'organitzar el coneixement a nivell individual i social. A través de la narrativa, les cultures creen i expressen els seus punts de vista sobre el món i ofereixen models d'identitat i *agency* pels seus membres (Bruner, 1990 i 1996). En contextos plurilingües aquests punts de vista i models canvien, però la narrativa continua sent el comú denominador com a forma de comunicació intercultural (Conle et al., 2000). La investigació narrativa es caracteritza per basar-se en l'experiència i l'exploració, i per tenir un final obert.

Les aportacions que en seu moment va fer Dewey (1904, 1934 i 1938) pel que fa a la dimensió temporal, l'experiència i la socialització són centrals per a la recerca basada en la narrativa, perquè apel·la als relats de l'experiència en què interactuen l'esfera social i la personal. La narrativa de l'experiència dona veu al coneixement personal tàcit (Polanyi, 1966) sense abandonar la dimensió particular, contextual i complexa de les històries (Schwab, 1971). Aquest coneixement personal té una funció pràctica, que no s'ha d'entendre des d'un sentit tècnic o com a instrument previ als resultats determinats, sinó que és una font durant la deliberació, la presa de decisions, les accions quotidianes, el judici moral i la projecció professional de futur.

Entendre la narrativa com forma de construcció de *coneixement pràctic* (MacIntyre, 1981) fa possible l'estudi de pràctiques situades. El concepte de Connelly i Diennes (1982) de *coneixement pràctic i personal* combina la dimensió personal de la noció de Polanyi (1966) amb la de pràctica o funcionalitat de Schwab (1971) i la de moralitat de MacIntyre (1981). La construcció de narratives sobre l'experiència és un mitjà per a l'estudi del *coneixement personal i pràctic* (Connelly i Clandinin, 1985) i, en concret en l'esfera educativa, és una eina per analitzar l'ensenyament i l'aprenentatge tenint en compte els plans personals, temporals, de l'experiència, contextuals i morals dels fenòmens. En aquest sentit, ment i cos, acció i pensament són inseparables (Johnson, 1987).

En la mateixa direcció, Denzin (1989 i 2005) proposa l'ús de mètodes biogràfics per accedir a les experiències i creences dels individus, tenint en compte que no es pot conèixer la realitat de forma directa. Apunta que és possible captar les creences sobre les experiències de vida a través dels seus relats narratius. La narració de l'experiència porta al coneixement i trobada amb d'un mateix, a l'autoconfrontació i a l'atribució de sentit a les pròpies vides (Bruner, 1996). El mètode biogràfic es defineix com l'ús estudiat i la recollida de dades personals de vida, que descriuen moments crítics vitals dels individus. El focus està en la construcció i interpretació de la biografia.

L'ús i el valor del mètode biogràfic rau en l'habilitat de capturar i atribuir sentit als problemes de les experiències vitals. Aquestes històries de vida sempre són incompletes, mai acaben de conformar-se, i sempre tenen històries incrustades en la pròpia història. Una narració és una unió de significats. Cada història de vida és una multiplicitat d'històries que poden ser explicades, i que sempre són interpretacions i representacions. No hi ha *veritat* en la planificació d'una vida, només múltiples imatges i petjades del que ha estat, del que podria ser i d'allò que és ara. Aquestes històries es mouen a l'exterior de la persona i a l'interior respecte als grups socials que li aporten significats i estructures. En la línia del que

manifestava Ricoeur (1995), el llenguatge no és només un objecte o estructura, sinó un mediador a través del qual s'atribueix sentit al recorregut vital.

A través del llenguatge es tracta de d'enfocar, (re)construir i atribuir sentit a les experiències, d'identificar-les com a tals i expressar-les. L'acció de donar sentit té a veure amb el moviment, la direcció i la comprensió de la trajectòria d'aprenentatge de llengües. Per mitjà de diferents llenguatges, narrar la biografia lingüística. D'acord amb la visió filosòfica d'Esquirol (2015, p. 160-170), res és definitiu i no cal que se'ns expliqui de cap a peus; això ja no està a l'abast. Ens podem conformar amb pistes per parlar de l'existència humana, de les maneres de ser dels individus. Maneres de ser que es mostren com a moviment d'eixida i, alhora, reflexiu, és a dir, autoreferencial, de replegament sobre si. En el moviment de l'existència, s'hi està implicat. L'existència no com els èxits i superacions aconseguits, sinó com a tensió reflexiva que permet la comprensió.

La consciència entesa com a reflexió; moviment que es flexiona sobre si mateix. La reflexió no és ni absoluta, ni universal; és parcial i aporta llum i fosc, presència i absència, aparició i retirada, la qual cosa fa que, en part, contingui dosis de misteri. La reflexivitat s'ha d'entendre com un procés continu d'exploració. La reflexió és una flexió sobre si que permet esdevenir una juntura provisional, inacabada, una zona limítrofa que fa possible la narració de les experiències lingüístiques personals. Esquirol (2015) afirma que narrar és reunir allò que tinc al davant, però també reunir allò que tinc al davant amb quelcom que no hi és, al davant. Per això, narrar és contar allò que no es pot explicar. En aquest estudi, a través de la narració multimodal, l'abstracció deixa pas a l'atenció reflexiva.

Per últim, és important destacar que quan es desenvolupa una investigació narrativa emergeixen *ressonàncies* (Conle, 1996), un procés en què la producció de relats sobre l'experiència no té fi i en el qual s'estableixen relacions entre les experiències en un sentit metafòric, més que no pas a través de lògiques escrites o criteris cronològics. En les narracions de diferents subjectes o entre les d'un mateix individu emergeixen patrons comuns i es construeixen components col·lectius, que s'emmarquen en la realitat objecte d'estudi: les creences sobre la competència plurilingües de futurs mestres.

2.3.2. El rols dels factors contextuais a la narració: el relat de vida com a tipus de narrativa de l'experiència situada

La narrativa és un instrument que permet donar accés a les pròpies veus i interpretacions dels mestres en formació inicial, ja que els permet reflexionar sobre les seves pròpies experiències i, per tant, són un bon mètode per explorar els sistemes de creences. És un instrument integral que permet conèixer en profunditat les creences dels estudiants de

mestre, tenint en compte els factors contextuals complexos presents a les seves trajectòries d'aprenentatge (Kubanyiova, 2012).

D'acord amb la perspectiva teòrica sociocultural, l'aprenentatge té lloc en entorns socials, que estan emmarcats dins de cultures. Els individus generen coneixement en contextos socials i utilitzen les llengües per construir significats. El desenvolupament cognitiu, mediat per signes i símbols (llengües, artefactes), es produeix a través d'activitats pràctiques en situacions socials (Vygotsky, 1978). Des d'aquest enfocament, les persones dibuixen la realitat a través de les accions mediades, és a dir, que la (co)construcció de coneixement es relaciona amb els aspectes culturals, socials i històrics que envolten els subjectes. En aquest sentit, els contextos socials són clau per a l'ensenyament i l'aprenentatge, i els individus esdevenen mentors i experts que faciliten l'aprenentatge dels altres.

L'individu es construeix en el seu entorn a través de l'ús del llenguatge i la consideració de marcs interpretatius socialment construïts. Els subjectes necessiten narrar per adquirir consciència dels seus pensaments, decisions i accions, tenint en compte que sempre estan construint la seva trajectòria d'aprenentatge, la qual requereix d'una comprensió narrativa (Ricoeur, 1995). Això significa que la seva orientació i situació no és estàtica i que, per tant, està subjecte a una història que pren sentit quan és narrada. Segons Hernández i Sancho (2013, p. 12), la 'perspectiva de la formació (auto)biogràfica permet servir-se dels relats d'experiència com a base pel desenvolupament professional'.

Des de l'etnosociologia, Bertaux (2005, p. 9-12) utilitza la distinció entre *història de vida* i *relat de vida*. El primer fa referència a la història viscuda per una persona; mentre que el segon és el relat de tota o una part d'aquesta història que es fa a petició d'un investigador amb un propòsit concret, i que està emmarcat dins d'un context sociocultural concret. La característica principal dels relats de vida és la de voler constituir un 'intent de descripció de l'estructura diacrònica del recorregut vital'.

L'objectiu del relat de vida és explorar les experiències de vida i (re)presentar aquestes experiències de forma narrativa, per obtenir detalls rics i contextualitzats de la trajectòria d'aprenentatge de llengües del subjecte, per mitjà d'un procés alhora descriptiu, analític i interpretatiu. En aquest estudi, els relats proporcionen informació sobre com els individus atribueixen sentit a l'experiència durant la construcció de la seva identitat professional. Aquest tipus de narració biogràfica se situa dins d'una panoràmica global, la qual cosa implica que estigui contextualitzades i que faci possible l'estudi de la relació entre els subjectes i la cultura. Proporciona informació sobre com les vides individuals estan socialment construïdes, de manera que en el relat apareixen veus individuals i col·lectives representades en les experiències (Goodson, 1992).

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*). En aquest sentit, 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. És necessari vincular els relats individuals i els marcs contextuais en què tenen lloc i en els quals es construeixen significats, coneixements, accions i actituds.

En aquest estudi, s'utilitza la idea de *projecció* (de les creences) i la noció de *narració introspectiva* de Martucelli (2013), que focalitzen l'atenció en les experiències del subjecte en relació amb les llengües que tenen influència en les futures pràctiques docents. Segons Pineau i Le Grand (1996), els relats de vida permeten expressar a un receptor la pròpia experiència personal, és a dir, posar el *jo* en escena amb un propòsit concret. Es tracta d'identificar i explicitar relacions entre els diferents fets i esdeveniments del recorregut vital lingüístic de manera narrativa. Les manifestacions escrites i singulars del subjecte (*microrespostes*) remetent a grans preguntes (*macropreguntes*), ja que és un actor social.

D'acord amb Palou i Fons (2011), '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 relats de vida lingüística 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. Quan el *jo* retorna sobre allò que fa i sobre allò que pensa afavoreix la metacognició.

Els relats de vida no són produccions individuals, sinó que deriven de grans grups d'un context cultural, ideològic i històric concret que donen forma, distorsionen i alteren les experiències personals. Per entendre una vida, els punts crítics i les experiències personals representades que donen forma a les vides, cal penetrar i entendre aquestes macroestructures, que aporten llenguatge, emocions, ideologies, significats construïts que es donen per fets i experiències compartides (Denzin, 1989, p. 73-75). 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.

Des d'aquests plantejaments, la tasca de la investigadora és connectar les experiències de vida i els seus punts crítics amb els grups socials i culturals que envolten i donen forma a les persones. En els relats de vida hi ha esdeveniments crítics que creen estructures de significat

i que organitzen les altres activitats de la vida personal. Es tracta d'acorar els significats d'aquestes situacions que marquen la vida de les persones en el context sociocultural. Aquests fets mostren el caràcter de les persones; en ocasions, són moments de crisi, que tenen efectes positius i negatius; i es caracteritzen per alterar les estructures de significat del recorregut vital. El sentit d'aquestes experiències s'atorga de forma retrospectiva, quan són reviscudes i (re)experimentades a través de la narració (Denzin, 1989).

2.3.3. El poder transformador de la narrativa en relació als processos cognitius

Vygotsky (1978) insisteix en el fet que el poder transformador de la narrativa resideix en la seva capacitat de promoure processos cognitius, com ara l'*externalització* (1), la *verbalització* (2) i la *indagació sistemàtica* (3), que fomenten el desenvolupament professional dels mestres, la construcció i l'estructuració del coneixement, i l'atribució de sentit a les experiències d'ensenyament i d'aprenentatge. Aquests tres processos cognitius són permeables i no excloents, emergeixen a través de l'activitat narrativa, i són els que possibiliten el desenvolupament professional dels mestres perquè la narració esdevé una eina de mediació que condueix a la transformació dels coneixements, creences i habilitats, els quals adopten nous significats.

La narrativa com a *externalització* (1) és un recurs excel·lent per adquirir consciència de les experiències. Les biografies dels mestres inclouen les experiències d'ensenyament i també les seves experiències d'aprenentatge situades culturalment i històricament. La funció d'externalització de la narrativa és una forma de possibilitar la revelació de comprensions i sentiments donant veu en allò que perceben, creant oportunitats d'introspecció, explicació i atribució de sentit. Això permet fer explícits pensaments, creences, coneixements, pors i desitjos; i articular problemes amb què els mestres s'enfronten o s'hauran d'enfrontar en el seu dia a dia durant la tasca docent (Ochs i Capps, 1996). Els subjectes fan explícits els seus significats per a ells mateixos i pels altres i els seus pensaments estan més oberts a les influències socials i més predisposats a ser reestructurats. La narrativa els condueix a autoregular els seus comportaments i a adquirir major consciència de la transcendència de les seves paraules, de tal forma que esdevé un primer pas pel desenvolupament cognitiu.

El procés cognitiu d'exteriorització a través de la narrativa pot plantejar *preguntes-repte* (Ochs i Capps, 1996, p. 23), ja que quan els estudiants de mestre presenten una estructura narrativa amb els fets i esdeveniments lingüístics vitals desconnectats, el resultat de la desorientació produeix dissonàncies i *contradiccions* cognitives i emocionals entre les creences. Aquestes situacions fan emergir *preguntes-repte*, la resposta de les quals implica (re)pensar altres opcions d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües, segurament més afins a les orientacions del Consell d'Europa (2018).

La narrativa com a *verbalització* (2) és una forma de regular el procés de pensament, que no es tracta de posar paraules a allò que se sap, sinó de dur a terme un procés d'interiorització (Gal'perin, 1989). Durant aquest procés els conceptes quotidians es connecten als científics, de manera que es transita del *concret* a l'*abstracte*, la qual cosa porta a l'individu a (re)examinar i (re)conceptualitzar els significats de l'experiència quotidiana, per mitjà del coneixement sistemàtic, explícit i connectat, que els conceptes científics aporten (Bakhurst, 2007, p. 70). Mitjançant la funció verbalitzadora, la narrativa esdevé una eina de mediació que permet no només conceptualitzar constructes dels programes d'estudis de la formació inicial dels mestres, sinó també el seu ús durant l'atribució de sentit a les experiències i la regulació de les seves activitats de pensament i d'ensenyament i d'aprenentatge. Els estudiants de mestre interrelacionen allò que han vist, escoltat, llegit i pensat, és a dir, allò que han interioritzat, de tal forma que, a través de la narració multimodal, estan en disposició d'exterioritzar el que han elaborat en el seu propi pensament (Lipman, 2016).

En darrer lloc, la narrativa com *indagació sistemàtica* (3) fa que la cognició i l'activitat sempre estiguin lligades. El *què* és après adopta forma a través del *com* és après quan els estudiants de mestre empren la narrativa com a vehicle per apropiat-se i comprendre els aprenentatges. L'examen sistemàtic per mitjà de la narrativa comporta reflexionar sobre les experiències prèvies, analitzar-les críticament i relatar el seu anàlisi que inclourà les creences sobre l'educació plurilingüe. Per això, és necessari que els docents indaguin sistemàticament les seves pràctiques dins dels contextos socioculturals en què tenen o tindran lloc (Johnson i Golombek, 2011).

Per tant, el desenvolupament d'aquests processos afavoreix l'autorregulació dels docents en tant que condueixen a: la *verbalització* de les creences per prendre'n consciència; la seva *(re)conceptualització*, gràcies a mediacions externes estratègiques i de qualitat, que fan possible l'*apropiació* de diferents esquemes conceptuals; i la seva *materialització*, que comporta la transformació de les pràctiques docents (Gal'perin, 1989; Esteve et al., 2016). En aquest estudi, la tercera fase – *transformació*– es concreta en la projecció de les creences a la futura activitat docent i els pràcticums, durant els quals desenvolupen seqüències didàctiques, perquè els subjectes són mestres en formació inicial.

Des de la perspectiva sociocultural (Johnson, 2009), la *cognició humana* s'entén com inherentment social, és a dir, que sorgeix de la participació en les formes externes d'interacció social en què s'internalitzen eines psicològiques per al pensament (Vygotsky, 1978). Aquesta transformació de l'exterior (*interpsicològica*) a l'interior (*intrapsicològica*) no és directa, però sí mediada. Aquest procés no passa de forma independent o automàtica, sinó que comporta una prolongada participació en activitats socials que tinguin un clar propòsit

dins de contextos socials específics, amb la *mediació estratègica* (Johnson, 2015) d'altres experts i depèn de *l'agency* de la persona i les possibilitats i limitacions del context.

El procés d'internalització (de l'extern-social a l'intern-psicològic) no condueix a una transformació directa dels conceptes, però sí a un procés de transformació en què l'estructura cognitiva de la persona canvia i, en conseqüència d'aquesta reestructuració, també modifica la seva activitat. La (re)conceptualització representa canvis en el pensament i l'activitat. La narrativa entesa com a eina de mediació, l'acte de narrar com a activitat cultural, influeix en com el subjecte atribueix sentit en allò que narra (Johnson i Golombek, 2011). Narrar l'experiència implica una combinació complexa de descripció, explicació, anàlisi i interpretació, el qual s'emmarca en un temps i espai específic. A través de la narració l'experiència esdevé significativa.

2.3.4. La narrativa com a eina per a l'articulació creences, per a la construcció de la identitat i pel desenvolupament professional dels mestres

La narrativa ha funcionat en gran part com a vehicle per a la investigació i com a mecanisme per al desenvolupament professional dels mestres, que es basa en la *teoria de l'experiència* de Dewey (1933). Des d'aquesta perspectiva teòrica, la realitat és relacional, temporal i permanent, i és a través d'un procés d'observació, consideració i reflexió actiu, persistent i acurat, anomenat *cicle reflexiu*, com l'experiència esdevé educativa. L'ús de la narrativa com a procés de (re)construcció és el que permet als futurs mestres interpretar i reinterpretar les seves experiències i articular la complexitat de la tasca docent.

Per mitjà dels relats no es pretén representar de manera objectiva els fenòmens, sinó exposar la forma com els subjectes entenen els fenòmens dins d'un món individual i social concret (Bruner, 1996). Des d'aquesta postura, les narratives representen una visió de l'experiència socialment mediada. Les narratives s'han de concebre de forma holística i no es poden reduir a fets aïllats, ja que es perdria l'essència dels seus significats (Sarbin, 1986).

Johnson i Golombek (2002), des de la investigació narrativa per al desenvolupament professional, apunten que la investigació sobre l'experiència permet als mestres actuar amb previsió, perquè el control sobre els seus pensaments i accions augmenta, les seves experiències s'enriqueixen, i els seus significats es fan més profunds. Tot això els hi permet ser més reflexius i conscients del seu treball. Les narratives obren la ment dels docents (Walberg, 1977), ja que fan possible l'expressió d'experiències prèvies, i la interpretació de les pràctiques socials i del context en què treballen, la qual cosa influeix en la forma que s'atorga en el *perquè* i el *què* fan els futurs mestres (Johnson, 2009, p. 9).

La narració de les històries personals és important per a la construcció de la identitat docent i per a la seva projecció en l'esfera social. En el seu moment Ricoeur (1996) va associar el

terme identitat a *idem* i a *ipse*. Mentre que el primer terme, *idem*, fa referència al procés en què el *jo* es busca a ell mateix a través del dubte, és a dir, que es tracta d'un *jo* estable; el segon, *ipse*, pressuposa un *jo* variable, en tant que resta obert a la comprensió del món i a la disposició afectiva cap als altres, perquè el *jo* es busca a si mateix a través dels altres. Per tant, la identitat implica alteritat, escolta, diferència i *tensió*: un si mateix com a altres. En els relats de vida el subjecte és lector i narrador de la pròpia vida, tenint en compte que la seva identitat no és estàtica, sinó que està en construcció, canvi i evolució permanent.

Des de la perspectiva post-estructuralista, s'entenen les identitats de forma múltiple, dinàmica, fluida, fragmentada i evolutiva, com un espai de lluita, de negociació de la diferència i l'ambivalència, i no pas com un producte fix (Block, 2003 i 2007). Les identitats són *multifacètiques* i *multidimensionals*, i adopten forma i estan incrustades i són modelades a partir de les influències històriques, socials i culturals. En concret, la identitat professional es defineix a través d'un procés dinàmic continu d'interpretació, autoavaluació i reinterpretació d'experiències (Beijaard, Meijer i Verloop, 2004, p. 122).

La identitat dels estudiants, allò que creu un aprenent de mestre sobre l'ensenyament i l'aprenentatge des de la perspectiva docent, és la base pels processos d'atribució de sentit i de presa de decisions, per la qual cosa la formació inicial hauria de començar per l'exploració del *jo* i de les creences (Flores, 2001; Flores i Day, 2006). Les creences que tenen impacte en la formació de la identitat estan influïdes per imatges i discursos sobre l'ensenyament que són prevalent a una cultura específica; i per les experiències passades i presents en diferents contextos d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües. Aquestes creences es desenvolupen al llarg del temps; i les accions dels estudiants de mestre durant la seva formació inicial tenen un rol important en el seu dinamisme (Barcelos, 2015).

La persona construeix la seva identitat, tenint en compte que sempre està dibuixant el seu recorregut vital, la qual requereix una comprensió narrativa. D'acord amb Ricoeur (1995, p. 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 no esgoten la realitat, en tant que 'qualsevol narració sempre resta oberta a una nova interpretació' (Palou i Fons, 2013, p. 6).

Els relats de vida, com experimentem el món i que signifiquen aquestes experiències per a nosaltres, evolucionen cada vegada que es narra. Quan el subjecte explica el seu recorregut 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 del mestre i donen sentit a les seves experiències (Connelly i Clandinin, 1990).

2.4. LES NARRATIVES MULTIMODALS PER A L'EXPRESSIÓ DE LES CREENCES EN LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

2.4.1. L'enfocament conceptual multimodal

Els estudiants de mestre arriben a la universitat amb un bagatge lingüístic i cultural específic. A través de *mediacions estratègiques* com la docència i les pràctiques del grau, és necessari proporcionar-los oportunitats per reflexionar, per mitjà de formes *multifacètiques* de coneixement i representació, sobre la diversitat de la pròpia aula universitària i de les escoles en les quals seran mestres. L'alumnat està avesat a fer ús de símbols i metàfores per atribuir sentit i proporcionar nous significats a les seves experiències i coneixements (Kendrick i McKay, 2002). Les narratives multimodals són una de les formes de representació que tenen disponibles. Es tracta d'un mode de comunicació que reflecteix les diferents esferes de l'experiència (Bruner, 1996), i que permet la construcció de discursos que conceptualitzen les representacions internes de les trajectòries d'aprenentatge (Vygotsky, 1978).

La forma tradicional d'indagar les creences ha estat a través d'allò que s'expressa mitjançant el llenguatge oral o escrit. El New London Group (1996) i Cope i Kalantzis (2000) van desenvolupar un marc de referència sobre les *multiliteracitats* i multimodalitats, en el qual s'expandia la idea de ser literat més enllà de l'habilitat de llegir i escriure en paper a través d'una visió múltiple i situada acord amb les actuals realitats locals i globals. L'alfabetització s'entén com un repertori de pràctiques canviants utilitzades per a fins comunicatius en múltiples contextos socials i culturals. És a dir, no és una particular competència o un conjunt d'habilitats adquirides pels subjectes i aplicables universalment, sinó que, ben al contrari, es tracta d'un conjunt de pràctiques dinàmiques que tenen lloc en contextos particulars, per diferents propòsits, i que impliquen l'ús de modes de comunicació diversos (Gee, 2004).

El New London Group (1996) va ser pioner en focalitzar l'atenció en les pràctiques basades en la multimodalitat remarcant les relacions entre identitats i textos, i entre aquestes pràctiques i les formes de poder vinculades a les llengües. En definitiva, els seus estudis centren l'atenció en la intencionalitat i el disseny de produccions multimodals, en els quals els significats són construïts amb diferents patrons modals com ara els visuals, auditius, espacials i tàctils, que van més enllà dels tradicionals modes basats en l'escriptura (Cope i Kalantzis, 2000).

L'ús de mètodes biogràfics-narratius té una llarga tradició, especialment els orals i escrits (biografies, relats de vida i entrevistes). A la darrera dècada s'han redefinit els instruments d'investigació i s'ha inclòs la multimodalitat en els processos interpretatius (Kalaja et al., 2016). La noció de narrativa s'ha expandit en termes de modes i significats: pot ser escrita, oral o visual (entrevistes, relats, dibuixos, etc.); o bé multimodal, és a dir, la combinació de

text i imatge (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013; Spencer, 2011; Rose, 2001). López-Gopar (2007, p. 160-165) entén que parlar de multimodalitat implica reconèixer que la construcció de significats es pot dur a terme a través d'una combinació de modes: oral, visual, escrit i gestual, entre d'altres.

El terme *multimodalitat* remet a la multiplicitat i integració de diferents modes de construcció de significat, en els quals allò textual està relacionat amb els elements visuals, auditius, espacials i de comportament (Holloway, 2012). La noció de *multimodalitat* fa possible l'anàlisi de com els discursos donen forma i qüestionen el propi sistema de creences. Un aspecte important d'aquest concepte és que el seu desplegament està lligat a l'ús del metallenguatge i, en conseqüència, a processos de metacognició. Aquest és un dels motius pels quals les narratives multimodals són eficaces per mobilitzar o desestabilitzar les creences, en tant que la seva construcció comporta l'adquisició de consciència i l'anàlisi crític del propi sistema de creences i el qüestionament dels discursos dominants o hegemònics sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (Callow, 2006; Holloway, 2012).

L'expressió de les creences permet observar com els individus atribueixen discursivament sentit a les seves experiències. En aquesta direcció, dur a terme narratives multimodals sobre la competència plurilingüe implica un procés d'interpretació i negociació discursiva. Els subjectes atribueixen sentit a les seves experiències en funció de la seva situació social, i segons el grau d'acord o desacord respecte les creences socialment establertes en relació amb les seves vivències i interessos. Per tant, les produccions multimodals poden concebre's a partir de la metàfora del mirall, en tant que reflecteixen i permeten *remodelar* la mirada dels futurs mestres respecte el repertori lingüístic (Dagenais et al., 2009).

La comunicació humana és de naturalesa multimodal (Cohn, 2016), per la qual cosa s'han d'explorar les relacions text-imatge de les experiències lingüístiques que expressen els mestres en formació inicial. Des de la sociologia, Berger (2000, p. 21) explica que és necessari definir amb més precisió les experiències en camps en els quals les paraules són inadequades (la vista arriba abans que la parla). No només experiències personals, sinó també l'experiència social i històrica essencial de la nostra relació amb el passat: és a dir, l'experiència de buscar-li un significat a les nostres vides, d'intentar comprendre una història de la qual podem convertir-nos en agents actius. En aquesta línia, Prasad (2014) apunta la necessitat d'estudiar les creences sobre el plurilingüisme a través de mètodes narratius multimodals. En ells, les veus dels subjectes estan presents i és possible analitzar com es desenvolupen els processos d'atribució de significat de la trajectòria d'aprenentatge de llengües. Aquest tipus de narrativa produeix sentit, el qual es mou en 'un univers habilitat per altres sentits' (Todorov, 2013, p. 34).

Kress (2010), que ha investigat sobre les interaccions entre el llenguatge verbal i visual, apunta que la narrativa multimodal no és només un mètode, és una manera de construir la realitat. Per aquest autor, el concepte *multimodalitat* és aplicable a qualsevol dimensió de la mediació relacionada amb l'atribució de sentit per mitjà de la combinació de diferents llenguatges semiòtics. La seva principal idea és com les estructures de la comunicació multimodal són representacions de les creences socialment i culturalment establertes. L'individu que realitza produccions multimodals ha d'emprar diferents llenguatges per dur a terme processos de construcció de significat.

El plantejament de Kress (2010) és que la multimodalitat s'allunya de la tendència de la linealitat que caracteritza la *monomodalitat*, com ara la verbal. Això aporta llibertat d'interpretació al receptor pel que fa al seu accés a la informació. No obstant això, insisteix en què aquesta llibertat a vegades apareix com a desavantatge durant el procés d'elecció dels criteris d'interpretació. Per això, és necessari saber l'enunciat formulat per a la recollida de dades quan s'analitzen narratives multimodals, un enunciat que ha posat èmfasi en el contingut i no el talent artístic o la qualitat estètica de la narrativa.

L'ús d'aquesta noció es justifica per l'increment en la multiplicitat i integració de modes d'atribució de sentit, en els quals allò textual està relacionat amb allò visual, auditiu, espacial i inclús performatiu. Les narratives multimodals permeten el disseny i producció de relats en dos o més modes, l'elaboració dels quals implica l'ús d'estratègies tals com visualitzar, representar, *mapejar*, dissenyar, llegir, escriure, parlar, relacionar, sintetitzar, reflexionar, pensar, observar, entre d'altres (Rowse et al., 2016, p. 128).

En aquest sentit, Kress (2000 i 2003) apunta que el concepte de *text* s'ha eixamplat a l'incloure diferents modalitats, no només l'escripta. Concretament, ha emergit un nou constructe *text identitari multimodal* [*multimodal identity text*] (Cummins et al., 2006, p. 5-6), que fa referència a texts en els quals els estudiants expressen per mitjà de la narrativa multimodal (la combinació de modes escrits, orals, visuals, musicals i dramàtics) la seva identitat i esdevenen protagonistes de les seves històries. En paraules de Cummins (2007, p. 6), 'el text identitari multimodal col·loca un mirall davant de l'individu en el qual les seves identitats són reflectides a través d'una llum positiva'.

La multimodalitat esdevé una eina de mediació que fa possible interpretar els processos de construcció de significat dels subjectes, ja que les produccions estan incrustades en contextos específics i subjectivitats. Pahl i Rowse (2010) apunten que les dades multimodals aporten informació important sobre els hàbits de pensament, les creences i els seus significats. Aquestes autores parteixen de la noció de Bourdieu (1991) de *fractal habitus*, que fa referència a les formes d'interpretació de *micro* subjectivitats per accedir a formes de

construcció de significat en contextos concrets. Els *fractal habitus* s'identifiquen en les produccions multimodals en l'elecció i organització dels elements, colors, tipus de narrativa (visual, escrita, oral). Aquests fragments sedimentats (ex. formes, colors) de les narracions multimodals que aporten simultàniament informació sobre els contextos i les formes de construcció i desenvolupament de les creences, l'*agency* i les identitats (Kalaja et al., 2016). Aquest tipus de dades permeten obtenir una panoràmica per comprendre del sistema de creences sobre la competència plurilingüe dels subjectes.

2.4.2. L'enfocament multimodal des de la perspectiva sociocultural

L'adopció d'una perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1978) com a marc de referència per a l'enfocament multimodal és possible si s'entenen les produccions multimodals com a formes de coneixement, com a tipus de discursos, que faciliten l'articulació de narratives al voltant de l'experiència. L'apropiació del bagatge cultural té lloc a nivell interpersonal abans de ser internalitzat a nivell intrapersonal. La relació recursiva entre l'individu i la cultura permet entendre com la construcció de significat per mitjà de narratives multimodals està incrustada en els contextos socials i culturals en els quals es produeix la socialització. Les produccions en diferents modes proveeixen de punts de llum sobre els sentits de les experiències personals dels futurs mestres lligades a la formació de la competència plurilingüe dins i fora de l'àmbit acadèmic.

Des de la teoria sociocultural, les narratives multimodals fan possible *actes cognitius* (DiCamilla i Lantolf, 1994), en els quals la narrativa del *jo* permet al subjecte actuar temporalment com un *altre*, de manera que esdevé un espai de mediació a través del qual l'individu reflexiona i exterioritza els seus significats vinculats al context. Ochs i Capps (1996) ja van intuir en el seu moment que les narratives multimodals creen un espai físic i simbòlic on la persona és capaç de prendre consciència de les seves experiències quan dona veu als seus significats. Les produccions multimodals funcionen com a eina de mediació on el subjecte (re)viu i (re)interpreta les experiències com a aprenent i docent de llengües.

D'aquesta manera, el concepte de *narrativa multimodal* s'interrelaciona amb el de *pràctica situada* (López-Gopar, 2007, p. 165-166), en tant que a través d'aquest tipus de tasca reflexiva els futurs mestres poden *dissenyar* i *redissenyar* els seus coneixements, creences i experiències. Per dissenyar i redissenyar s'entén que per mitjà d'aquestes activitats tenen l'oportunitat de construir noves formes de construcció de significat, en les quals l'esfera individual és inseparable de la sociocultural. Els recursos de representació disponibles de cada ciutadà esdevenen elements culturals; alhora que les formes d'atribució de sentit de les persones han estat apreses i són utilitzades constantment durant la seva trajectòria d'aprenentatge en un marc sociocultural concret.

La narrativa multimodal esdevé una pràctica que ajuda els mestres en formació inicial a desenvolupa metallenguatge per *dissenyar* i *redissenyar*, per ser conscients d'allò que aprenen, saben, creuen i pensen, i per ser capaços d'articular-ne un discurs coherent (The New London Group, 1996). Així, fenòmens com el de les creences poden ser sacsejats o desestabilitzats cap a nous enfocaments d'ensenyament i d'aprenentatge, tenint en compte que la reflexió multimodal proveeix els estudiants d'oportunitats per construir noves formes d'atribució de sentit (*dissenys*) a les seves experiències, creences i sabers.

La reflexió multimodal és una *pràctica transformadora* (López-Gopar, 2007, p. 166), que permet als mestres transferir i recrear *dissenys*, noves pautes d'anàlisi, interpretació i actuació d'un context a un altre. La multimodalitat fa possible atribuir diferents significats a un mateix focus d'interès, la qual cosa pot conduir a un procés de transformació i *metamorfosis* en les creences, gràcies a l'enriquiment dels recursos semiòtics en els processos reflexius (Hull i Nelson, 2005).

L'anàlisi basat en la semiòtica social (Kress i van Leeuwen, 2001) té com a objectiu explicar i entendre com els signes són utilitzats per produir i comunicar significats a través d'entorns socials que van des del familiar als institucionals, com ara l'escola. Els signes creats a través de produccions multimodals expressen com els individus entenen el context social present i, alhora, representen els recursos que tenen disponibles del món que els envolta (Vygotsky, 1978). Els significats incrustats en les produccions multimodals manifesten la forma de concebre la realitat dels subjectes, la qual està influïda per les seves creences. Si aquesta perspectiva sociocultural es complementa i interrelaciona amb nocions com les d'identitats, creences, emocions i *agency* s'eixampla la comprensió dels *posicionaments* que adopten els subjectes en les narratives multimodals. En particular, s'afina la comprensió de les formes d'apropiació i transformació dels discursos, modes i recursos dels individus per *(re)posicionar* les seves subjectivitats (Bakhtin, 1982; Kendrick et al., 2010).

En investigacions prèvies com la de Zimmermann et al. (2015) i Vejdemo et al. (2015) s'apunta la necessitat de realitzar més estudis des d'un enfocament multimodal, ja que consideren que aporten llum als processos de (re)formulació de conceptes per mitjà del discurs escrit i visual com a eines de socialització. Aquests estudis han explorat els patrons en la semàntica visual i verbal entre llengües. Així han investigat com els significats expressats a través dels diferents llenguatges semiòtics varien al llarg del temps i les circumstàncies. En concret, les seves categories exploratòries dels seus estudis longitudinals realitzats a partir d'un anàlisi crític i interpretatiu eren: els tipus d'objectes, les parts del cos, les relacions espacials i els colors.

Aquests autors han demostrat que les relacions entre la semiòtica visual i els conceptes lingüístics estan inscrites en determinats punts de vista i models cognitius. Per mitjà dels vincles entre el discurs escrit i visual, els usuaris de les llengües expressen formes de representar i comprendre el món, que estan associats al seu procés de socialització i als discursos sociopolítics i socioculturals sobre la diversitat.

La capacitat de reflexionar sobre el plurilingüisme a través dels llenguatges visuals i verbals no finalitza quan s'ha adquirit el llenguatge, sinó que és un procés que té lloc al llarg de la vida. Això significa que els conceptes i els significats de la semiòtica visual no són estàtics, sinó que emergeixen en el si de comunitats particulars i estan sempre en procés i oberts a la (re)conceptualització i al canvi. En definitiva, una de les conclusions més rellevants d'aquests treballs previs és que la semàntica multimodal està estretament lligada al context en què es posa en joc, és a dir, està relacionada amb un temps, un espai i unes comunitats concretes.

2.4.3. Les narratives visuals com a mode de comunicació dins de les produccions multimodals

L'ús de les narratives visuals com a mètode d'investigació va ser introduït per Weber i Mitchell (1995) per estudiar la identitat docent. Aquesta autora destaca les característiques que fan òptimes les narratives visuals com a eina per fer recerca. Apunta la facilitat per recollir dades, com ara dibuixos, però el complex, però amè, procés interpretatiu que comporten en fases posteriors tenint en compte que: evoquen experiències; la tangibilitat d'alguns tipus de narratives visuals, la seva concreció; la immediatesa i el seu potencial per commoure el receptor; i la riquesa de les imatges.

Aquest plantejament teòric s'emmarca dins de l'*arts-based research*⁵, el qual es basa en l'ús de narratives visuals per comprendre aspectes de la condició humana en diferents contextos vitals (Prosser, 1998). Aquesta tipologia d'investigació parteix de la idea que aquest tipus alternatiu de dades (visuals) són de naturalesa diferent que les paraules en la seva al·lusió a la realitat i en les formes en què contribueixen a la construcció de les identitats.

Mentre que els significats a les imatges es construeixen d'acord a principis espacials i simultanis; en el cas del llenguatge verbal, s'organitzen segons principis temporals i seqüencials. Aquesta distinció condueixen a la configuració de diferents punts de vista sobre la realitat (Kress, 2003), per la qual cosa s'afirma que les produccions visuals proporcionen coneixements i significats particulars dels individus sobre temes concrets. L'ús complementari de diferents modes per articular creences comporta el seu replantejament quan es produeixen *tensions* i *contradiccions* entre les formes d'expressió (Hull i Nelson, 2005).

⁵ Veure a la *metodologia* a la p. 82.

Weber (2008, p. 44) apunta que les imatges poden ser emprades per capturar l'inefable, coses que necessiten ser mostrades, no només manifestades. Les imatges poden ajudar a accedir als aspectes imprecisos i difícils d'expressar en paraules que, d'altra manera, romandrien ignorats. Així s'emfatitza el poder de les narratives visuals per comunicar missatges complexos de forma simple però rica, en tant que permeten donar veu als significats personals construïts durant la pròpia trajectòria d'aprenentatge de llengües.

En una societat global, tenir habilitats per crear, llegir i respondre a imatges visuals ha esdevingut essencial (Falihi i Wason-Ellam, 2009, p. 410). Aquest tipus de competències permet als individus construir sentit en els mateixos nivells de complexitat que els llenguatges escrits i orals. Les narratives visuals enteses com a construccions socials fan que les creences dels subjectes sempre adquireixen forma en contextos socials, històrics, polítics i culturals específics, en els quals les persones observen, creen i interpreten les produccions.

Les narratives visuals són sistemes de simbolització útils i eficaços per analitzar les creences; les produccions visuals són com finestres des de les quals explorar les concepcions, les quals no són una còpia o intent de còpia d'una realitat determinada, sinó que expressen elements *representacionals* que els individus configuren a la seva ment quan expressen visualment un tema o una realitat particular (Leal, 2010, p.136).

Les característiques concretes, figuratives i contextuals de les narratives visuals fan possible analitzar l'activitat de representació, que no només té lloc durant l'elaboració del projecte intern d'allò que s'expressarà, sinó també durant el mateix procés de realització. En aquest moment el subjecte ha de seleccionar i usar diferents esquemes per fer interpretable la narrativa visual, la qual cosa el condueix a emprar convencions gràfiques establertes, però també la seva subjectivitat. Prèviament, Freeman (1980) havia identificat la interacció o diàleg que es produeix entre la representació o pla intern del subjecte, els elements gràfics de la narrativa, el context i la seva funcionalitat comunicativa.

Les aportacions teòriques sobre els mecanismes amb què els individus comprenen les seves experiències són útils per estudiar les produccions multimodals. La *teoria dels models organitzadors* (Moreno Marimón, Sastre, Bovet i Leal, 1998) explica l'ordre funcional respecte l'organització *representacional* que el subjecte porta a terme quan intenta comprendre una situació i *fer-la seva*. Un *model organitzador* és una particular organització de representació que el subjecte realitza per comprendre una realitat, procés pel qual selecciona elements i n'ignora d'altres, als quals atribueix sentit i unes relacions i implicacions concretes. El conjunt esdevé una interpretació personal de la realitat. Aquest plantejament teòric permet tenir en compte el concepte de *model organitzador intern* que el subjecte elabora a través de l'expressió simbòlica i gràfica de la narrativa visual (Leal, 2010).

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, acadèmic, lúdic 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 (Perregaux, 2011). En aquesta direcció, a les narratives visuals es relacionen els dibuixos amb els imaginaris socials presents en els seus processos de socialització i de formació.

En aquest estudi s'utilitzen dos tipus de narratives, els quals Riessman (1993 i 2008) anomena: *narratives fetes (made narratives)*, com ara collages i dibuixos, que solen ser creades a mà; *narratives trobades (found narratives)*, tals com fotografies i quadres, que sovint s'extreuen del món digital. Aquest autor destaca que el focus d'anàlisi de les narratives visuals està en la història de les imatges produïdes, en les imatges en elles mateixes i en com són llegides. Així mateix, els formats de la narratives visuals (Borg, Birello, Civera i Zanatta, 2014; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018) són: el *pòster*, que és una representació simbòlica que sintetitza una idea; la *instantània*, que captura un moment concret d'una acció; la *seqüència*, que posa èmfasi en un procés d'una activitat; i el *contrast*, que representa la confrontació de conceptes o de pràctiques diferents.

Les narratives visuals constitueixen una espècie de sistema filosòfic. Ho expliquen tot amb els seus propis termes; interpreten el món amb un llenguatge propi, és a dir, que divulguen mitjançant imatges allò que la societat creu de si mateixa. La suma de totes les convencions és la manera de veure una representació. 'Una imatge en el seu marc és com una finestra imaginària oberta al món; o com una caixa forta enclastada en un mur, una caixa forta en la qual s'ha depositat allò visible' (Berger, 2000, p. 61). Interpretar una narrativa visual implica no només tenir en compte el *pla del que es mostra a dins* de la composició, sinó també llegir-la en el pla de les referències externes. Això és així tenint en compte que les produccions visuals constitueixen un microcosmos que es relaciona amb el macrocosmos social en què s'emmarca la seva producció. En definitiva, les narratives visuals dins de les produccions multimodals fan possible conceptualitzar la noció de *competència plurilingüe*, a través de la metàfora i del símbol, segons la trajectòria d'aprenentatge de llengües dels futurs mestres.

2.4.4. La complementarietat dels llenguatges: similituds i diferències entre formes de comunicació visuals i verbals

Les formes de comunicació pròpies dels llenguatges visual i verbal presenten similituds i diferències (Cohn, 2012, p. 168-179). La ment tracta totes les capacitats expressives de manera semblant, malgrat les limitacions específiques de cada modalitat. En aquest cas, els dos llenguatges es relacionen a través de tres aspectes: funcions, formes i desenvolupament.

Esdevenen semblants perquè empren un *lèxic* d'esquemes i patrons socials i culturals memoritzats per crear combinacions infinites de noves imatges o relats. Els sistemes de conceptualització s'emmagatzemen a la memòria a llarg termini i s'adquireixen a través del procés de socialització. Les influències socioculturals del context tenen impacte en els patrons disponibles per a la creació de narratives. En canvi, els dos llenguatges es diferencien pel que fa a la interacció dels diferents components, a nivell de sistemes de codificació i percepció, en la seva relació amb l'esfera sociocultural i en l'expressió emocional, entre d'altres aspectes.

Encara es pot destacar una altra diferència: mentre que el llenguatge verbal tendeix a una recepció lineal, el llenguatge visual es desplega temporalment, però la linealitat desapareix quan la producció finalitza, ja que deixa preservada una certa espacialitat en el conjunt de la imatge. Per últim, encara que els dos llenguatges utilitzen referències simbòliques i icòniques, cada un mostra preferència per una. En el verbal predomina l'ús de referències simbòliques, en canvi, en el visual s'utilitzen més les icòniques. Per a les formes simbòliques, com ara les paraules, el coneixement de les convencions és important durant els processos de producció i comprensió dels relats. En contrast, la iconicitat de les narratives visuals implica que la seva comprensió depèn d'aspectes més generals de percepció, tot i que la seva producció també impliqui conèixer convencions i disposar de *patrons* emmagatzemats a la memòria.

Per si sol, el llenguatge verbal utilitza tres components principals: *modalitat* (estructura fonologia), *sentit* (estructura conceptual) i *gramàtica* (estructura sintàctica). Alguna combinació d'aquestes tres peces es produeix en la majoria de models lingüístics. El llenguatge visual de les imatges també involucra tres components similars: *modalitat* (estructura gràfica), *sentit* (estructura conceptual) i *gramàtica* (estructura narrativa). En conjunt, aquests components es poden unir en un de sol, per la qual cosa es parla d'una *arquitectura paral·lela holística* i de la *complementarietat* dels diferents llenguatges amb què es produeixen les narratives multimodals (Cohn, 2016, p. 307-308).

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 produccions 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, p. 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 paraula o d'un símbol. 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 futurs mestres 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. Les narratives visuals focalitzen l'atenció en les relacions entre els components de les imatges (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013), per obtenir una instantània d'un moment particular de la relació dels subjectes amb les llengües en el present o per visionar com seran les pràctiques docents en el futur (Kalaja, 2015).

En canvi, les narratives verbals capturen la trajectòria d'aprenentatge de llengües i la conceptualització de la noció de *competència plurilingüe* al llarg del temps. La reflexió crítica a través de narratives multimodals afavoreix la presa de consciència dels futurs mestres al voltant de les seves creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018). És per això que constitueix una pràctica necessària per activar processos de canvi en la forma de concebre la didàctica de les llengües. La triangulació de dades en diferents modes –verbals i visuals– possibilita la comprensió de l'evolució, al llarg de la formació inicial, del fenomen objecte d'estudi: les creences.

Les metodologies multimodals incorporen diferents tipus de dades que proporcionen diferents perspectives del mateix fenomen (Bond i Stinson, 2000). D'aquesta manera, les congruències i *contradiccions* en les creences expressades a través de diferents llenguatges s'il·luminen. És important maximitzar les oportunitats de manifestar les experiències vinculades a la competència plurilingüe i els seus significats durant la titulació de mestre.

És necessari narrar per transitar en ambdós sentits de la teoria a la pràctica, del sentit cap a la veu, de la totalitat cap a la pluralitat, de la identitat cap a les diferències, d'allò representat cap allò viscut. Cadascuna d'aquestes *tensions* assenyala un desplaçament. Aquests desplaçaments són, encara, 'territoris per explorar' (Garcés, 2015, p. 21). En aquest línia, estudis previs basats en la narració multimodal sobre l'experiència (Melo-Pfeifer i Schmidt, 2012 i Melo-Pfeifer, 2015) plantegen fins a quin punt els significats sobre les experiències poden ser capturats a través de paraules i imatges, tenint en compte que el procés de creació de sentit, malgrat la multimodalitat de les dades, sempre és parcial.

Les narratives multimodals com a eines de reflexió i expressió faciliten que els estudiants entenguin la diversitat com un recurs i el desenvolupament de la competència plurilingüe com una força evolutiva per al seu futur personal i professional (Prasad, 2014 i 2015). L'ús de diferents formes de comunicació –verbals i visuals– facilita l'apropiació, a partir de processos metacognitius sobre l'experiència, de pràctiques pedagògiques que els permetran afirmar la pluralitat de les identitats lingüístiques i culturals dels seus futurs alumnes de primària.

2.5. SÍNTESI DE LA RELACIÓ ENTRE AUTORS I TEMÀTIQUES

2.5.1. CONCEPTES CLAU EN LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

El sistema de creences: discurs, evolució i resistència
Alanen, 2006; Bakhtin, 1982; Barcelos, 2003, 2014 i 2015; Borg, 2003; Breen, 2001; Cabaroglu i Roberts, 2000; Cambra, 2000, 2003 i 2018; Demazière i Samuel, 2010; Dörnyei, 2005; Dufva, 2006; Gabillon, 2012; Garcés, 2015 i 2017; Giddens, 1996; Jodelet, 1989; Kalaja, Barcelos, Aro i Ruohotie-Lyhty, 2016; McDonough, 1995; Moloney i Giles, 2015; Pajares, 1992; Pérez-Peitx, 2016; Py, 2004; Richards i Lockhart, 1994; Shulman, 1997; Woods i Çakir, 2011; Woods, 1996 i 2006.
Trajectòria d'aprenentatge
Bourdieu, 1997; Dreier, 1999; Duch, 2007; Mèlich, 2002; Vygotsky, 1978; Wittek, 2012.
Mediació estratègica i procés reflexiu
Barcelos, 2015; Cambra, 2003 i 2018; Cummins, 1979 i 2007; Esteve, 2004 i 2018; Esteve i Carandell, 2011; Esteve, Fernández, Martín-Peris i Atienza, 2016; Johnson, 2009, 2013 i 2015; Negueruela, 2011; Palou i Fons, 2013; Vanhulle, 2004; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1994.

Taula 1. Autors de referència del bloc temàtic 1 del marc teòric⁶.

2.5.2. LA COMPETÈNCIA PLURILINGÜE I LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

La noció de <i>competència plurilingüe</i> dins del marc del plurilingüisme
Cambra, 2018; Carrasco, 2013; Consell d'Europa, 2002, 2007 i 2018; Llach, 2013; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018.
Característiques de la <i>competència plurilingüe</i> i canvis paradigmàtics que ha generat l'adopció d'aquest concepte
Consell d'Europa, 2018; Coste, 2001 i 2005; Coste, Moore i Zarate, 2009; Cummins, 1979; Fons i Simões, 2018; Grosjean, 2008; Moore i Gajo, 2009; Noguero, 2004; Roulet, 1980.
El concepte de <i>repertori lingüístic</i> per a la construcció <i>competència plurilingüe</i>
Bourdieu, 1991; Busch, 2012; Cambra, 2000 i 2018; Coste i Simon, 2009; Gumperz, 1964; Moore i Gajo, 2009.
Del paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i> al <i>plurilingüe</i> per a la construcció de la <i>competència plurilingüe</i>
Bailey, 2012; Cambra, 2018; Canagarajah, 1999; Consell d'Europa, 2002 i 2018; Coste, Moore i Zarate, 2009; Dabène, 1994; García, 2009; Leung, Harris i Rampton, 1997; Lin, 2013; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018; Prasad, 2014.

⁶ La font de totes les taules de l'apartat *marc teòric* són d'elaboració pròpia.

Creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües
Birello i Sánchez-Quintana, 2013; Cohen i Lotan, 2004; Collins, 1993; Fons i Simões, 2018; Lambert, 1967; Lin, 2013; Noguerol, 2005; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018; Sterzuk, 2010; Tuson, 1988.
El desenvolupament de la competència plurilingüe en el grau de Mestre d'Educació Primària: formar-se per educar <i>des de, per i a través</i> del plurilingüisme
Beacco i Byram, 2003; Beacco, 2005; Cambra, 2018; Candelier, 2003; Candelier i De Pietro, 2012; Carrasco, 2013; Carrasco i Piccardo, 2009; Consell d'Europa, 2002 i 2018; Esteve, 2018; Grosjean, 2008; Moore i Gajo, 2009; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018; Young, 2017.
L'educació plurilingüe a l'educació primària i a la formació inicial dels mestres
Cambra, 2018; Carrasco i Melo-Pfeifer, 2018; Carrasco, 2013; Consell d'Europa, 2002 i 2018; Departament d'Ensenyament, 2007; Decret Departament d'Ensenyament, 2015; Esteve, Fernández, Martín-Peris i Atienza, 2016; Pereña, 2016.
Estudis previs sobre l'educació plurilingüe en la formació inicial dels mestres
Birello i Sánchez-Quintana, 2013; Cambra, 2018; Clyne, 2008; Coleman, 2014; Esteve i Carandell, 2011; Han i Singh, 2007; Kalaja, 1995; Lange, 2004; Moloney i Giles, 2015; Norton, 2000; Palou i Fons, 2013; Pérez-Peitx, 2016; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018; Santoro, 2013; Tresserras, 2017.

Taula 2. Autors de referència del bloc temàtic 2 del marc teòric.

2.5.3. LA INVESTIGACIÓ BIOGRÀFICA-NARRATIVA EN EDUCACIÓ

La perspectiva biogràfica-narrativa en recerca
Bailey, 1980; Bolívar, Domingo i Fernández, 2001; Bruner, 1990; Carter, 1993; Conle, 1996 i 2000; Connelly i Clandinin, 1990; De Fina i Georgakopoulou, 2008; Denzin, 1989; Denzin i Lincoln, 2005; Dewey, 1933; Esquirol, 2015; MacIntyre, 1981; Pavlenko, 2007; Ricoeur, 1995; Riessman, 1993; Schumanns i Schumanns, 1977; Toolan, 2001.
El rols dels factors contextuals a la narració: el relat de vida com a tipus de narrativa de l'experiència situada
Bertaux, 2005; Denzin, 1989; Goodson, 1992; Hernández i Sancho, 2013; Martucelli, 2013; Palou i Fons, 2011; Pineau i Le Grand, 1996; Ricoeur, 1995; Vygotsky, 1978.
El poder transformador de la narrativa en relació als processos cognitius
Esteve, Fernández, Martín-Peris i Atienza, 2016; Gal'perin, 1989; Guasch, 2008; Johnson, 2009 i 2015; Johnson i Golombek, 2011; Lipman, 2016; Ochs i Capps, 1996; Vygotsky, 1978.
La narrativa com a eina per a l'articulació creences, per a la construcció de la identitat i pel desenvolupament professional dels mestres
Barcelos, 2015; Beijaard, Meijer i Verloop, 2004; Bruner, 1996; Connelly i Clandinin, 1990; Flores i Day, 2006; Johnson i Golombek, 2002; Johnson, 2009; Palou i Fons, 2013; Ricoeur, 1995.

Taula 3. Autors de referència del bloc temàtic 3 del marc teòric.

2.5.4. LES NARRATIVES MULTIMODALS PER A L'EXPRESSIÓ DE LES CREENCES EN LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

L'enfocament conceptual multimodal
Berger, 2000; Cohn, 2016; Cope i Kalantzis, 2000; Cummins, Bismilla, Chow, Cohen, Giampapa, Leoni, et. al., 2006; Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre i Armand, 2009; Gee, 2004; Holloway, 2012; Kalaja, Barcelos, Aro i Ruohotie-Lyhty, 2016; Kalaja, Dufva i Alanen, 2013; Kress, 2000, 2003 i 2010; López-Gopar, 2007; The New London Group, 1996; Prasad, 2014; Rose, 2001; Spencer, 2011; Todorov, 2013.
L'enfocament multimodal des de la perspectiva sociocultural
DiCamilla i Lantolf, 1994; Hull i Nelson, 2005; Kress i van Leeuwen, 2001; López-Gopar, 2007; The New London Group, 1996; Ochs i Capps, 1996; Vygotsky, 1978; Zimmermann, Levisen, Beck i van Scherpenberg, 2015.
Les narratives visuals com a mode de comunicació dins de les produccions multimodals
Berger, 2000; Borg, Birello, Civera i Zanatta, 2014; Freeman, 1980; Hull i Nelson, 2005; Kress, 2003; Leal, 2010; Perregaux, 2011; Prosser, 1998; Riessman, 1993 i 2008; Weber, 2008.
La complementarietat dels llenguatges: similituds i diferències entre formes de comunicació visuals i verbals
Bakhtin, 1982; Bond i Stinson, 2000; Cohn, 2012 i 2016; Kalaja, 2015; Kalaja, Dufva i Alanen, 2013; Melo-Pfeifer i Schmidt, 2012; Melo-Pfeifer, 2015; Prasad, 2013, 2014 i 2015.

Taula 4. Autors de referència del bloc temàtic 4 del marc teòric.

3. OBJECTIUS DE RECERCA I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

Per l'estany del dubte nedava, esvelt, un cigne d'interrogació.

Maties Ferigle (música) citat per Jaume Cabré⁷

3.1. Objectius

L'objectiu general de la tesi és:

Analitzar l'evolució de les creences sobre la competència plurilingüe al llarg de la formació inicial de mestres a través de la reflexió multimodal per identificar els seus canvis o transformacions.

Els objectius específics són:

- 1) Examinar la configuració de les creences sobre la competència plurilingüe que es desenvolupen al llarg de les trajectòries d'aprenentatge de llengües de futurs mestres.
- 2) Analitzar si les creences dels subjectes evolucionen (fenòmens de canvi o resistència) segons els sis canvis paradigmàtics que ha comportat l'adopció de l'enfocament plurilingüe i, específicament, el concepte de *competència plurilingüe*.
- 3) Esbrinar les *ressonàncies* entre les creences sobre la competència plurilingüe dels estudiants emmarcades en el paradigma *monolingüe-bilingüe, intermedi o plurilingüe*.
- 4) Identificar la projecció de les creences en les futures pràctiques docents dels mestres en formació inicial.
- 5) Descobrir *mediacions estratègiques* al llarg de la formació inicial que (re)configuren les creences sobre la competència plurilingüe.
- 6) Evidenciar l'impacte dels processos reflexius en l'evolució de les creences sobre la competència plurilingüe.
- 7) Explorar l'eficàcia de les narratives multimodals com a recurs metodològic per expressar creences de les trajectòries d'aprenentatge de llengües dels futurs mestres.

⁷ Cabré, J. (2005). *La matèria de l'esperit*. Barcelona: Grup62.

3.2. Preguntes d'investigació

Les vuit preguntes d'investigació són:

- 1) Quines creences dels subjectes se situen en els paradigmes *monolingüe-bilingüe*, *intermedi* o *plurilingüe* d'acord amb els sis canvis paradigmàtics que ha generat l'adopció de l'enfocament plurilingüe i, en concret, la noció de *competència plurilingüe*?
- 2) Quins fenòmens de canvi o resistència s'han produït en les creences de cada estudiant segons els sis canvis paradigmàtics de l'enfocament plurilingüe?
- 3) De quina manera les creences dels futurs mestres sobre la competència plurilingüe han evolucionat durant el grau, i què les caracteritza a nivell temàtic?
- 4) Quines *ressonàncies* hi ha entre les creences de cada paradigma dels estudiants segons els sis canvis paradigmàtics de l'enfocament plurilingüe?
- 5) Com es projecten les creences a les futures pràctiques docents?
- 6) Quines *mediacions estratègiques* fan evolucionar les creences?
- 7) Existeixen relacions entre els processos reflexius i el dinamisme de les creences?
- 8) A nivell metodològic, la reflexió que es deriva de l'elaboració de narratives multimodals facilita la mobilització de les creences?

4. PARADIGMA DE RECERCA I OPCIONS METODOLÒGIQUES

El pensament hauria de ser dansat.

Valéry, Paul⁸

La metodologia de l'estudi mostra les accions i raons per al procés de generació de dades. En aquest procés s'ha donat veu als punts de vista dels subjectes sobre les seves experiències, de manera que s'ha focalitzat l'atenció en els significats personals lligats als contextos socioculturals. Les decisions metodològiques estan influïdes per la interrelació entre la seva pertinència temàtica, teòrica-acadèmica, pràctica i social.

Pel que fa la pertinència temàtica i teòrica-acadèmica de la investigació, s'han estudiat els matisos que comporta la introducció, l'ús i la reflexió sobre la noció de *competència plurilingüe* en la formació inicial de mestre. En relació a la pertinència pràctica i social, s'han destacat les necessitats d'articular aquest concepte dins del grau, tenint en compte l'actual context caracteritzat pel plurilingüisme en un món cada vegada més globalitzat i interconnectat, en el qual la mobilitat n'és un tret d'identitat, i el coneixement de llengües diverses un avantatge pel desenvolupament personal i professional.

4.1. Paradigmes d'investigació

4.1.1. Estudi qualitatiu, interpretatiu, biogràfic, narratiu, multimodal i situat

Es tracta d'una tesi doctoral que s'emmarca en el paradigma qualitatiu-interpretatiu, concretament és una investigació biogràfica-narrativa en educació. L'enfocament qualitatiu permet considerar i interpretar com els futurs mestres atribueixen sentit a les seves experiències (Denzin i Lincoln, 2005; Merriam, 2009), la qual cosa condueix a l'articulació de les seves creences i *posicions*, i a l'estudi del seu dinamisme al llarg del temps. En aquest cas, la recerca qualitativa aporta pautes per a la reflexió sobre la didàctica de les llengües.

La investigació qualitativa és una activitat situada, que ubica la investigadora en el món. Consisteix en una sèrie de pràctiques interpretatives interconnectades i materials que fan visible el món i el transformen, el converteixen en un conjunt de representacions que inclouen narratives verbals i visuals. La investigació qualitativa implica un enfocament interpretatiu del món, la qual cosa significa que els investigadors estudien i interpreten els fenòmens en funció dels significats que les persones els hi atorguen (Denzin i Lincoln, 2012).

La narració biogràfica en el camp de la formació inicial de mestres, entesa com a tipus d'investigació, escenari curricular i com a forma de desenvolupament professional dels

⁸ Valéry, P. (1923). *Eupalinos o el arquitecto. El alma y la danza*. Madrid: Antonio Machado.

docents, es basa en la integració i transferència d'experiències, estratègies, habilitats i coneixements (Denzin i Lincoln, 2005). L'anàlisi discursiu dels estudiants de mestre permet identificar i examinar creences que posen en evidència l'impacte de les experiències precedents d'aprenentatge de llengües en les seves futures pràctiques educatives. La perspectiva biogràfica encoratja els futurs docents a reflexionar críticament sobre les condicions necessàries per percebre el plurilingüisme com a avantatge estratègic en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

En aquest sentit, és una recerca interpretativa, ja que la doctoranda entén que el procés interpretatiu consisteix a construir significats, d'acord amb el context contextualitzats i per mitjà d'orientacions teòriques, a partir dels resultats. Així la interpretació esdevé un component valuós sobre el context i els sentits que permeten al lector comprendre els resultats de la recerca (Given, 2008).

A nivell metodològic, es treballa a partir de narratives multimodals (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013) sobre la trajectòria d'aprenentatge de llengües (Wittek, Askeland i Aamotsbeakken, 2015) de sis mestres en formació inicial. La construcció de produccions multimodals sobre el significat i el valor de la competència plurilingüe permet tenir accés a les creences dels estudiants sobre la competència plurilingüe. Des de l'enfocament narratiu d'investigació, aquest treball es caracteritza per realitzar-se a *petita escala*, ja que és un estudi de casos, els quals s'analitzen i interpreten en profunditat.

Una de les característiques d'aquesta investigació és el fet de tractar-se d'una recerca qualitativa, un tipus d'investigació que, al llarg de la història, ha estat criticada per la seva manca de generalització. No obstant això, aquest argument ignora el fet que les mostres reduïdes rarament tenen valor pràctic pel que fa a la generalització. Els estudis qualitius emfatitzen els significats de fenòmens concrets de forma profunda i contextualitzada, per la qual cosa són adequades les mostres reduïdes. Això justifica l'ús de criteris de saturació i redundància en les investigacions qualitatives, en comptes de, per exemple, criteris estadístics (Morgan, 1997). Tota situació humana està històricament situada i, per tant, a allò universal només s'hi pot arribar des del particular (Mèlich, 2002).

Els mètodes qualitius i multimodals d'aquest estudi faciliten l'obtenció d'una quantitat substancial i significativa de dades. Significativa perquè ofereixen diferents punts de vista dels subjectes, la qual cosa proporciona una millor comprensió del fenomen d'estudi, les creences, i no es limita a descriure o mesurar. L'alt nivell de contextualització de les resistències fa que els resultats d'aquest treball no siguin generalitzables, un propòsit no perseguit. Ben al contrari, es té com a objectiu revelar dinàmiques situades de les creences en relació amb

altres factors com l'*agency*, la identitat i les emocions, els quals s'influeixen mútuament i fan interaccionar els plans personals i socioculturals.

Els estudis qualitius utilitzen mètodes alternatius d'avaluació, que inclouen factors com la versemblança, l'emotivitat, la responsabilitat individual, l'ètica de la cura, els textos polifònics i el diàleg amb els subjectes investigadors. La investigadora es compromet amb una *posició èmica*, basada en especificitats dels casos particulars (Denzin i Lincoln, 2012, p. 64-65), és a dir, focalitza l'atenció en els aspectes d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües com a subjectivament experimentats pels sis estudiants. No existeixen observacions objectives, només observacions situades socialment en (i entre) els mons del subjecte observador i l'observat. A tota mirada es filtra la influència del llenguatge, el gènere, la classe social, entre d'altres factors. Els individus rarament tenen la capacitat de donar una explicació completa de les seves accions i intencions; tot el que poden oferir són reconstruccions i relats respecte d'allò que van fer i el *perquè*. Cap mètode, ni cap tipus de recerca és capaç de captar totes les subtils variacions de l'experiència humana (Denzin i Lincoln, 2012, p. 82-83).

Les generalitzacions, els universals i els principis poden ser fiables, però poden semblar rígids i esquemàtics quan ens trobem en una situació concreta amb característiques particulars. Un bon pensament implica generalment una sensibilitat intensa pel context concret (Lipman, 2016). Aquest tipus d'investigació és vàlida perquè és situada, encara que això porti implícit que els resultats sempre seran provisionals, ja que la narració sempre és incompleta, mai no acaba i és dinàmica al llarg del temps (Palou i Fons, 2013).

Des d'aquests plantejaments, és necessari emfatitzar la rellevància de la part d'anàlisi d'aquest tesi, enfront a altres tipus de recerca en què es posa l'accent en els resultats. En la investigació qualitativa, interpretativa i biogràfica les troballes no són el més important, perquè es tracta de treballs altament contextualitzats. Per aquest motiu, el més interessant dels resultats és la identificació de les *ressonàncies*, en aquest cas concret, que es descobreixen en les creences durant la formació inicial. En educació, no existeixen les bones pràctiques o les receptes màgiques que es derivin de recerques i que es puguin aplicar automàticament en qualsevol context, és a dir, no és generalitzable o extrapolable. Les *ressonàncies* (Conle, 1996; Bolívar, 2002), la *polifonia* de veus (Bakhtin, 1982; Dufva, 2006; Demazière i Samuel, 2010), l'efecte bola de neu o saturació de les dades (Bertaux, 2005) i l'anàlisi de l'impacte de les *mediacions estratègiques* (Johnson, 2013 i 2015) són els que fan possible l'observació del desplaçament de les creences. Aquest conjunt de fenòmens aporten credibilitat i validesa científica en aquesta investigació qualitativa focalitzada en l'estudi en profunditat de l'evolució de les creences de sis futurs mestres.

4.1.2. Estudi longitudinal

Aquest estudi també es caracteritza per ser longitudinal, la qual cosa implica examinar el dinamisme de les creences dels estudiants sobre la noció de *competència plurilingüe* al llarg dels quatre anys del grau universitari. Segons la perspectiva ecològica, per aprofundir en els nivells *micro*, *meso* i *macro* a través de processos reflexius en espiral, es necessiten quatre anys de formació del professorat (Esteve et al., 2016).

Durant aquest període, s'ha observat la seva evolució a través de la identificació dels indicis de canvi i punts crítics que marquen un abans i un després en la trajectòria d'aprenentatge de llengües dels futurs mestres. Aquestes transformacions i desplaçaments en les creences estan influïdes per les *mediacions estratègiques* (Johnson, 2013 i 2015) relacionades amb les seves experiències d'aprenentatge com a alumnes, amb la docència al grau universitari, les pràctiques de la formació inicial i les experiències vitals dels contextos informals.

En aquest sentit, s'ha volgut constatar si les creences es mantenen estàtiques o canvien al llarg del temps i les circumstàncies (Woods, 2006), sobretot s'ha focalitzat l'observació en l'impacte de les mediacions relacionades amb els plantejaments dels plans docents del grau. Aquestes implicacions s'han pogut conèixer parcialment, perquè en aquests processos reflexius, d'aprenentatge, interiorització, reflexió, canvi i evolució convergeixen múltiples factors de diferent tipologia (Kubanyiova, 2012). Això fa impossible *controlar* tots els elements (ex. docents de les assignatures del grau, plantejaments educatius de les escoles de pràctiques, etc.) que hi tenen cabuda i que influeixen en el dinamisme de les creences.

Es tracta de posar en moviment les creences arrelades dels subjectes, les quals afecten a tot allò que els envolta, a l'estructura del seu llenguatge, a les seves representacions i identitats, i que s'emmarquen en les seves percepcions i conceptes. Partint de la premissa que les resistències no són estàtiques, igual que el *jo* i el llenguatge, quan s'utilitzen per justificar allò que es fa i es pensa és necessari no oblidar que són contingents (Garcés, 2015).

S'ha decidit desenvolupar un estudi longitudinal perquè investigadors, com ara Woods (2006) i Kalaja (2015), afirmen que en falten i que, precisament, són els que permeten observar com les persones construeixen sentit a allò que pensen i fan (reflexió i acció). Aquest procés d'atribució de significats requereix temps, per la qual cosa els estudis han de ser d'aquesta tipologia. Aquest tipus d'investigacions no ofereixen una fotografia, sinó més aviat una pel·lícula de l'evolució de les creences sobre el concepte de *competència plurilingüe*, en el cas que ens ocupa, al llarg dels quatre anys del grau de Mestre d'Educació Primària.

Segons aquests autors, existeix la necessitat de dur a terme més estudis longitudinals, que tracin el desenvolupament de les creences a llarg termini i que permetin capturar la complexitat i les subtileses d'aquest concepte en relació a d'altres nocions, com ara les

identitats, les cultures, l'*agency* i les emocions. Aquest tipus de treball fa possible entendre més profundament les dinàmiques d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües com a fenòmens complexos subjectivament viscuts.

Les implicacions metodològiques dels estudis longitudinals (Kalaja, et al., 2016, p. 207-210) fan referència a la comprensió de la naturalesa complexa de la noció de *creences* (1); al paper d'aquest fenomen a l'entorn (2); i a la seva relació amb les emocions durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (3).

(1) La complexitat de la noció de *creences*

La seva complexitat fa referència al fet de ser contextuals i dinàmiques per naturalesa, i amb la seva interrelació amb altres fenòmens com les identitats i les emocions. Les *creences* són dinàmiques, poden canviar, però també es consideren parcialment estables. Això explica que siguin descrites com a contradictòries, en tant que poden desplaçar-se o arrelar-se en funció de les interaccions en diferents contextos. En aquest sentit, s'han d'analitzar segons el context d'ensenyament i d'aprenentatge, i en relació a les ideologies que sosté la societat sobre les llengües i el seu estatus.

(2) El paper de les *creences* en relació a l'entorn

Partint de les idees del dialogisme de Bakhtin (1982) i de la teoria sociocultural (Vygotsky, 1978), el context juga un paper important en les *creences*. L'entorn de l'escola té influència en els tres conceptes permetent o impeding les accions, segons les possibilitats de l'entorn i l'*agency* individual, els quals es construeixen mútuament. Actuar no és possible sense unes possibilitats adequades. Les *creences* són situades i estan relacionades amb l'*agency*, és a dir, amb les interaccions socials i les condicions del context.

(3) La relació entre les *creences* i les emocions durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües

Les *creences* dels mestres en formació inicial, en la seva relació amb l'*agency* individual i contextual, es veuen influïdes per les emocions. Les emocions que han viscut els subjectes en les experiències com a aprenent i docent tenen impacte en el moviment de les *creences*. D'aquesta manera, les emocions esdevenen un dels bagatges per a la construcció d'altres conceptes, com els de les *creences* i les identitats, ja que penetren en ells i en les formes d'actuar, percebre i situar-se en el món dels individus (Kalaja et al., 2016).



Figura 4. Interrelacions entre les *creences*, l'*agency*, les identitats i les emocions (Kalaja et al., 2016, p.212).

Les implicacions pràctiques (Kalaja et al., 2016, p. 213) dels estudis longitudinals fan referència a què les *creences*, interrelacionades amb fenòmens com les identitats, l'*agency* i

les emocions, fluctuen en un continu que va des de l'estabilitat al canvi, un ball que es relaciona amb els contextos socials en què es mouen els individus. En aquesta direcció, el fet de participar en aquest estudi té repercussions en els estudiants de mestre, en tant que els ofereix l'oportunitat de reflexionar sobre les creences al voltant de la competència plurilingüe.

L'expressió o destabilització de les creences té impacte en les futures pràctiques dels estudiants, ja que la seva (re)visitació i reconsideració els permetrà anticipar els desafiaments que hauran d'afrontar a l'escola. Durant la formació inicial, els subjectes no només han d'aprendre *sobre* les llengües que ensenyaran, sinó també sobre les maneres de percebre el món *a través* de les llengües. En aquest sentit, els estudis longitudinals basats en pràctiques reflexives permeten augmentar la seva consciència plurilingüe.

El punt fort dels estudis longitudinals és que fan possible examinar la dinàmica del fenomen de les creences, de manera que s'observen els seus canvis subtils i les seves transformacions substancials al llarg del temps, i s'identifiquen factors d'influència. El punt feble o limitació dels estudis longitudinals és la possible mortalitat de la mostra al llarg dels anys. Un dels reptes és mantenir els subjectes involucrats en el projecte, és a dir, sostenir el seu interès i entusiasme fins l'últim curs del grau (Kalaja et al., 2016).

En aquesta tesi, es va començar a l'estudi pilot amb dotze subjectes. L'exhaustivitat en l'anàlisi de la recerca qualitativa requereix una mostra reduïda, tot i que suficient per identificar *ressonàncies* i extreure patrons o categories a partir de l'anàlisi i la discussió de resultats. A final del segon any va haver-hi una mortalitat de dos, de manera que es va acabar recollint dades de deu futurs mestres, dels quals se'n han analitzat exhaustivament les dades de sis. L'abandonament dels dos subjectes va ser per incompatibilitat horària i falta de disponibilitat temporal, ja que treballaven i estudiaven alhora i els era impossible assistir a les sessions en què es desenvolupaven les activitats metacognitives al voltant de la noció de *competència plurilingüe* durant el grau universitari.

4.1.3. Estudi enfocat segons l'*arts visual-informed research* i l'*arts-based research*

D'altra banda, pel que fa als paradigmes metodològics, d'acord amb Prasad (2013 i 2014), és necessari dur a terme investigacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a través de mètodes alternatius, per comprendre les experiències personals i els processos d'atribució de sentit en els moments de presa de decisions dels docents. Els estudiants universitaris necessiten atorgar significats a les seves vides, tenint en compte que estan immersos en un context de diversitat lingüística i cultural i en un món en canvi constant.

Mentre que els investigadors han tendit tradicionalment als mètodes basats en el llenguatge oral o escrit, les *arts visuals-informatives* i les metodologies visuals creatives ofereixen noves formes de participació, d'escolta i de donar veu a les creences sobre l'educació plurilingüe. És

convenient repensar la generació de dades com un procés creatiu a través del qual els estudiants de mestre s'enriqueixen mútuament a través del fet de compartir les seves perspectives sobre els significats que té per a ells la *competència plurilingüe* i ser un *actor plural* (Lahire, 2011) en un món globalitzat i canviant.

Bagnoli (2009), Butler-Kisber (2010) i Leavy (2009) fan referència a l'*arts visual-informed research* i l'*arts-based research* com a enfocaments metodològics que permeten que els subjectes representin el seu pensament visualment, a través de mitjans de comunicació pels quals tenen destreses i se senten còmodes. La creació d'*arts visuals-informatives*, com ara els autoretrats lingüístics, tenen un paper important a l'hora ajudar els futurs mestres a representar les seves identitats. El fet de realitzar aquesta pràctica reflexiva i introspectiva els permet fer visible el seu repertori plurilingüe, i els ofereix l'oportunitat de reflexionar sobre la forma en què poden recórrer a les seves habilitats lingüístiques i comunicatives segons el context. Aquests dos enfocaments metodològics –*arts visual-informed research* i l'*arts-based research*– proporcionen una forma d'accedir i comprendre les veus i experiències dels estudiants sobre el plurilingüisme, sense limitar-los a comunicar-se en una llengua donada.

En efecte, aquest estudi s'emmarca en aquestes dues perspectives metodològiques, l'*arts-based* i l'*arts-informed research*, les quals presenten similituds i diferències. L'*arts-based research* és un terme que va introduir Eisner (1980), per tal de proporcionar una visió binocular en la investigació educacional: investigar els fenòmens des de la perspectiva científica i artística. La recerca *arts-based* és un tipus d'investigació qualitativa que empra les premisses, procediments i principis de les arts (Barone, 2008). Aquest enfocament de recerca qualitatiu empra les arts com a eina per capacitar a la persona a comunicar els significats sobre l'experiència que construeix. Aquest tipus d'investigació no ofereix respostes finals, sinó que promou la (re)consideració de les creences.

Les metodologies de recerca *arts-based* (McNiff, 2008, p. 29) es defineixen per l'ús sistemàtic del procés artístic, fent de l'expressió artística en totes les diferents formes d'art com una primera via de comprensió i anàlisi de les experiències dels individus que participen en els estudis. Les eines de recollida de dades més habituals d'aquest tipus d'investigacions són els dibuixos, collages, vídeos i fotografies, a part d'eines performatives menys convencionals, que es complementen amb dades de caràcter secundari, com ara interpretacions verbals.

Barone (2008, p. 29-32) apunta dos dels trets distintius d'aquesta metodologia. El primer és la capacitat de les arts de fer possible que el subjecte percebi fenòmens del món social que, d'altra forma, romandriem ignorats. Les diferents formes d'art permeten percebre un mateix fenomen, com el de les creences, de diferents maneres. El segon aspecte característic posa l'accent en què aquest tipus de mètodes faciliten la comunicació de realitats subjectives i

comporten una vigorosa interrogació, és a dir, una formulació de qüestions significatives sobre les formes de comprendre el món social, de tal forma que condueixen a la construcció de significats múltiples i de formes alternatives de percebre el món, per mitjà de tasques artístiques reflexives. Es tracta de (re)visitar o (re)visionar les experiències, és a dir, de (re)experimentar-les narrativament.

L'altra perspectiva metodològica, l'*arts-informed research*, és un enfocament de la recerca qualitativa de les ciències socials (Knowles i Cole, 2008), que posa de relleu la generació de dades narratives. La riquesa de la recerca basada en les *arts informatives* és l'ús de diferents llenguatges per comprendre més profundament els fenòmens complexos de la condició humana, tals com les creences. Aquest tipus d'investigació conté elements reflexius que evidencien la presència de la veu del subjecte, i donen personalitat a la recerca sense que la investigadora sigui el focus.

L'ús d'aquest tipus de mètodes basats en les arts implica un procés actiu de construcció i atribució de significat que té poder transformatiu. Es tracta de posar en joc processos i formes de representació alternatives per evocar i provocar pensament, emoció i acció a través de les arts com a mètode per reflexionar sobre fenòmens concrets lligats a l'experiència. El coneixement en aquest tipus de recerca és generat i no proposicional, i està basat en les *creences, assumpcions i coneixements* (Woods, 1996) que reflecteixen la naturalesa multidimensional, complexa, dinàmica, intersubjectiva i contextual de l'experiència humana.

4.1.4. Enfocament multimodal

D'acord amb el tipus de recerca que s'acaba d'explicar, es pot afirmar que aquest estudi parteix de l'enfocament multimodal (Kress i Jewitt, 2003), el qual assumeix que els significats es construeixen, distribueixen, reben, interpreten i (re)formulen a través de la interpretació feta mitjançant diferents modes de representació i expressió, no només a través del llenguatge verbal. Des d'aquest plantejament, s'argumenta l'ús d'aquest enfocament per mitjà de la idea que en situacions comunicatives, els modes rarament s'utilitzen de manera aïllada. Ben al contrari, els subjectes transiten efectivament d'un mode a l'altre, aportant informació més enllà de les barreres socials. Segons aquesta perspectiva teòrica, és necessari entendre i concebre que tots els modes de comunicació tenen igual potencial en la construcció de coneixements i significats.

Per a Jewitt (2011) la multimodalitat descriu enfocaments que entenen la comunicació i la representació com alguna cosa més que llenguatge, i té en compte totes les formes de comunicació que empren les persones –imatge, gest, so, paraules, entre d'altres– i les seva interrelació. Sense negar la importància del llenguatge oral i escrit, teòrics de la multimodalitat com Kress i van Leeuwen (2001) conceben la llengua com un dels modes comunicatius, i van

més enllà amb formes comunicatives particulars que ofereixen els recursos semiòtics. Les seves aportacions remarquen la importància de reconèixer l'especificitat dels modes: per exemple, les imatges es diferencien del text pel que fa a les seves convencions culturals que donen forma als significats particulars que els actors socials generen a través d'elles.

De la mateixa manera que en estudis previs com el de Zimmermann et al. (2015), en aquest treball que es fa ús de la multimodalitat com a eina per examinar els mapes mentals dels subjectes sobre conceptes lingüístics, en aquest cas el de *competència plurilingüe*. L'expressió de les nocions a través de diferents llenguatges semiòtics permet observar que els mapes mentals dels individus poden presentar coincidències quan s'identifiquen patrons entre ells, però que, tanmateix, presenten matisos en els seus significats segons els punts de vista, les mediacions i el bagatge personal.

4.2. Model conceptual

4.2.1. Conceptes clau del model

L'objecte d'estudi d'aquesta tesi són les creences. Per aquest motiu, és necessari justificar perquè s'utilitza aquest el terme *creences* i no la noció de *representacions*. Cambra (2000) fa ús del concepte CRS, sistema format per *creences*, *representacions* i *sabers*. En aquest sistema, *creences* fa referència a les proposicions cognitives no necessàriament estructurades de la dimensió personal. No obstant això, actualment, Cambra (2018) afirma que els tres conceptes estan relacionats i que s'articulen formant un contínuum amb solapaments. Aquest plantejament condueix a concebre les creences de forma dinàmica gràcies a la reflexivitat (Palou i Fons, 2011), un aspecte que s'ha traslladat en l'ús diferenciat, per part d'autores com Kalaja et al. (2016) dels conceptes *creences* (*beliefs*) i *creient* (*believing*), que posen l'accent en les seves possibilitats de desestabilització.

Altres autors, com ara Woods (2006, p. 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, p. 384). Des d'aquestes concepcions s'articula el terme *creences* en aquest estudi, a partir de les quals s'entén com a construccions discursives que tenen lloc a la realitat sociocultural.

Les creences evolucionen i és per aquest motiu que és necessari fer referència al terme de *trajectòria d'aprenentatge* (Wittek, Askeland i Aamotsbeakken, 2015). Aquesta noció està

formada, entre d'altres elements, per les creences sobre la *competència plurilingüe* dels futurs mestres, de les quals s'analitza la seva evolució al llarg del grau de Mestre d'Educació Primària. Tal i com s'ha comentat, es tracta d'un estudi longitudinal, en el qual s'identifica si les experiències personals i les *mediacions estratègiques* (Johnson, 2013) rebudes durant la formació inicial incideixen en l'educació plurilingüe dels estudiants. S'han utilitzat diferents eines de recollida de dades per fer emergir les creences; aquestes eines es classifiquen en el quadre de les *fases de recollida de dades* del *volum II dels annexos*⁹, en funció de la temporalitat, els mètodes i el focus de les creences (el jo, els altres o la identitat docent).

En aquest sentit, és important destacar la relació entre l'utilització del terme *trajectòria d'aprenentatge* (Wittek, Askeland i Aamotsbeakken, 2015) i el fet que es tracti d'un estudi longitudinal (quatre anys). *Trajectòria d'aprenentatge* és un concepte més fluid i dinàmic, respecte d'altres com ara *experiències*, *competències* o *processos de desenvolupament*, la qual cosa permet tenir en compte la multidimensionalitat dels processos d'aprenentatge, els recursos del context que donen forma a les trajectòries (dimensió individual i col·lectiva) i el seu arrelament a sistemes que varien al llarg del temps i l'espai. Això és rellevant tenint en compte que les trajectòries són etapes d'una progressió que s'alinea amb les xarxes institucionals i professionals més estables, on es realitza la formació inicial de mestres (universitat i escoles de pràctiques).

La *multimodalitat* (López-Gopar, 2007; Perregaux, 2011; Jewitt, 2011; Kress, 2011; Melo-Pfeifer i Schmidt, 2012; Kalaja, Dufva i Alanen, 2013; Prasad, 2014; Kalaja et al., 2016; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018) és una altra de les nocions clau de l'estudi. Aquesta permet posar de relleu la revisió i (re)definició del concepte de *narració* o *text*, en tant que comporta la combinació de formes múltiples (verbals i visuals) d'expressió durant els processos de reflexió i comunicació.

Un altre concepte rellevant per a la investigació és el de *projecció* de les creences a les futures pràctiques docents (Cambra, 2000 i 2018; Martucelli, 2013; Palou i Fons, 2013; Moloney i Giles, 2015), que entén les creences com a eines de mediació per a la deliberació, presa de decisions, planificació, acció i crítica de l'activitat professional dels mestres.

En darrer lloc, és pertinent recollir breument les aportacions principals sobre el tema central de l'estudi, al voltant del qual versen les creences que mobilitzen els subjectes: la competència plurilingüe. D'acord amb el *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües* (en endavant MECRL, Consell d'Europa, 2002 i 2018), la competència plurilingüe es dibuixa com una xarxa complexa de relacions de sabers i experiències lingüístiques que els individus construeixen gradualment, en la qual els coneixements sobre els sistemes

⁹ Veure al *volum II dels annexos* a la pàgina 4.

lingüístics s'interrelacionen formant una competència plural. Aquesta noció no només inclou el desenvolupament lingüístic, sinó també la formació d'actituds vers les llengües i cultures, motiu pel qual connecta amb un altre concepte: la *competència intercultural*. D'acord amb el marc conceptual d'aquest organisme europeu, la competència plurilingüe forma part d'una competència més àmplia, la intercultural, ja que implica ser capaç d'utilitzar les llengües del repertori plurilingüe en diferents situacions comunicatives i també de participar en una relació interpersonal entre diferents cultures.

4.3.2. Representació conceptual del model: interrelació de conceptes clau

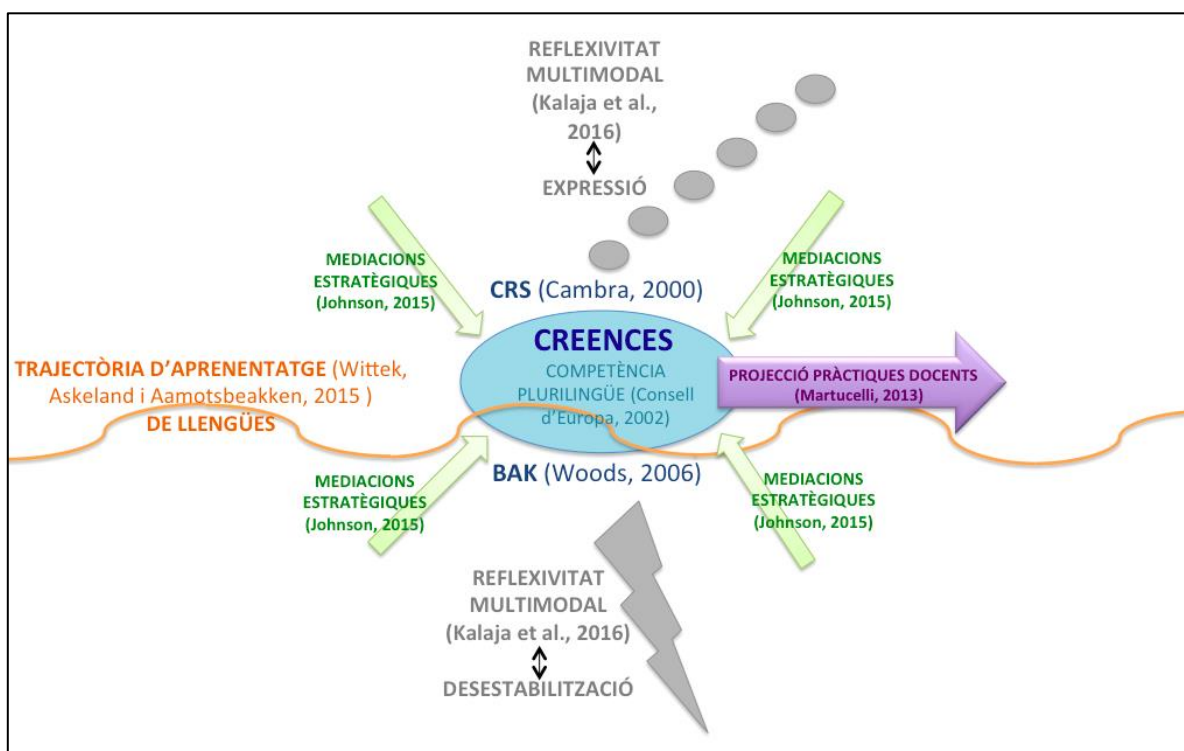


Figura 5. Representació conceptual del model¹⁰

¹⁰ Font: Elaboració pròpia.

4.3. Disseny de la recerca

4.3.1. Focus d'estudi i temàtiques

El focus d'estudi d'aquest treball són les creences sobre la competència plurilingüe (Consell d'Europa, 2002 i 2018) en el grau de Mestre d'Educació Primària. D'aquest punt central emergeixen conceptes al voltant de l'*educació plurilingüe* emmarcats dins la formació inicial de mestres, tals com: *plurilingüisme, competències parcials, cultures, identitats, trajectòria d'aprenentatge de llengües, actor social plurilingüe, rol del mestre i de l'alumnat, actituds vers les llengües, situacions de diversitat lingüística, tractament de les llengües, procés d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües, concepte de llengua, contexts d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües, llengua primera, llengua segona, llengües addicionals, llengües franques, transferència de coneixements i competències entre llengües, necessitat o no de dominar les llengües del repertori lingüístic*, entre d'altres temàtiques. Específicament, l'anàlisi de les dades ha fet emergir sis temes generals relacionats amb la competència plurilingüe en les creences dels subjectes al llarg del grau:

Tema 1: Les relacions entre llengües, cultures i identitats
Tema 2: La construcció i el desenvolupament de la competència plurilingüe
Tema 3: La relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües
Tema 4: La necessitat de saber molt bé (<i>dominar</i>) una llengua per aprendre'n una altra
Tema 5: La <i>utilitat</i> de les llengües
Tema 6: El plurilingüisme escolar

Taula 5. Temes generals sorgits de l'anàlisi de les dades¹¹.

Aquestes sis temàtiques s'han relacionat als resultats amb els sis canvis paradigmàtics que ha generat l'adopció de l'enfocament plurilingüe i, en concret, el concepte de *competència plurilingüe* (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009):

Tema 1: L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.
Tema 2: La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats <i>equilibrades</i> en les diferents llengües.

¹¹ La font de totes les taules sobre els temes de les creences són d'elaboració pròpia.

<p>Tema 3: L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.</p>
<p>Tema 4: En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.</p>
<p>Tema 5: Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és <i>normal</i> i <i>assolible</i> per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.</p>
<p>Tema 6: De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.</p>

Taula 6. Temes dels canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe proposats per Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009).

Després d'examinar les *ressonàncies* entre les creences dels sis subjectes i entre les de cadascun dels estudiants, en funció dels sis canvis paradigmàtics que s'acaben de comentar, s'han identificat sis temes que mostren el dinamisme de les creences durant el grau:

<p>Tema 1: De la metàfora del <i>domini</i> a la noció de <i>competències parcials</i></p>
<p>Tema 2: De la <i>utilitat</i> socialment imposada d'acord a la jerarquització de les llengües segons el seu prestigi a la <i>utilitat</i> subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana</p>
<p>Tema 3: De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües</p>
<p>Tema 4: De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple</p>
<p>Tema 5: De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una <i>competència subjacent comú</i></p>
<p>Tema 6: De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides</p>
<p>Tema 7: Dels contextes escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels <i>media</i>)</p>

Taula 7. Temes de les *ressonàncies* entre creences.

Per últim, també s'han emergit els següents blocs temàtics en els resultats quan s'han projectat les creences a les futures pràctiques docents:

Tema 1: La competència plurilingüe i la identitat docent
Tema 2: El tractament de les llengües a l'escola
Tema 3: La formació permanent dels mestres
Tema 4: Les funcions i actituds docents
Tema 5: Els enfocaments didàctics

Taula 8. Temes de les creences projectades.

4.3.2. Estudi de casos: mostra

Aquesta tesi és un estudi de casos, la qual cosa implica l'anàlisi exhaustiu i profund del fenomen que s'examina: les creences sobre la competència plurilingüe. D'acord amb Blatter (2008), aquest tipus d'estudis són oportuns per fer el seguiment de l'evolució de fenòmens, com ara el de les creences, ja que a través de l'anàlisi del discurs en profunditat es poden traçar els seus desplaçaments o no canvis al llarg del temps. Segons aquest autor, els estudis de casos presenten avantatges pel que fa a la seva validesa interna, perquè poden emprar diferents indicadors per representar un concepte teòric i per assegurar el rigor intern de les interpretacions. En aquesta recerca, esdevé una forma de reflectir en els *texts identitaris multimodals* (Cummins et al., 2006) les creences de futures mestres sobre la competència plurilingüe.

Les característiques principals dels sis casos subjecte d'estudi són: estudiants del grau de Mestre d'Educació Primària (2014-2018) de la Universitat de Barcelona, tres de cada gènere, d'edats compreses entre els 18-27 anys, ex-alumnes de la investigadora (pertinença pràctica i funcional), i tres de cada pel que fa a considerar el català o el castellà com a llengua primera. D'entre els seus trets també cal destacar que s'estan formant per ser mestres generalistes i no especialistes de llengües estrangeres en els estudis del grau en què es recullen les dades¹².

La seva selecció d'entre tot el grup classe va estar motivada per la densitat i la profunditat de les seves narratives, en relació als objectius de la tesi. És oportú destacar que, inicialment, pel treball fi de màster es van seleccionar dotze estudiants, però que, finalment, s'han recollit dades de deu, dels quals s'ha fet el seguiment exhaustiu de l'evolució de les creences sobre la competència plurilingüe de sis. Respecte aquesta qüestió, cal apuntar que el [Treball Fi de Màster](#) va esdevenir un estudi pilot de la tesi, el qual es va focalitzar en l'estudi de les creences sobre la construcció del repertori lingüístic per mitjà de narratives multimodals i que

¹² Veure la fitxa de cada subjecte al *volum II* dels *annexos* a la pàgina 3.

es va centrar en l'anàlisi de dos casos (un de cada gènere), que també formen part de la mostra d'aquesta investigació.

L'elecció concreta d'aquests estudiants de la titulació de Mestre de Primària el seu 1r curs del grau es deu a diversos motius. En primer lloc, tots van dur a terme de forma voluntària un relat de vida lingüística en el si de l'assignatura que els va impartir la investigadora a 1r del grau, la qual cosa va demostrar una predisposició i interès vers l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i la reflexió metalingüística com a eina de desenvolupament professional.

En segon lloc, les seves produccions estaven caracteritzades, tant des del punt de vista enunciatiu, temàtic com interlocutiu, per elements que permetien explorar les seves creences sobre la competència plurilingüe. Aquestes creences eren diverses, és a dir, n'hi havia arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe* d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües, i d'altres al paradigma *plurilingüe*, una diversitat que feia possible qüestionar la formació inicial dels mestres en relació a l'educació plurilingüe. Per tant, es pot afirmar que les seves narratives eren *de qualitat*, en tant que eren coherents amb el tema plantejat i donaven resposta als interrogants formulats.

En tercer lloc, per tal que la mostra fos representativa en relació als sexes, es va assegurar l'equitat entre noies i nois, de manera que dels sis subjectes que s'han seguit de forma exhaustiva n'hi ha tres de cada gènere. En quart lloc, aquest grup d'estudiants es va mostrar participatiu i compromès a l'hora de dur a terme un procés reflexiu i introspectiu durant els quatre anys del grau al voltant de la didàctica de les llengües. La seva implicació i interès, juntament amb les raons de rigor exposades anteriorment, van incidir en la decisió de seleccionar-los per dur a terme aquesta investigació i acomplir així els objectius formulats.

4.3.3. El paper de la investigadora

En aquest estudi el paper de la investigadora ha estat de 'mediadora entre les evidències aportades, els seus antecedents socials i els marcs d'interpretació que es construeixen' (Hernández i Sancho, 2013, p. 13). La seva funció ha estat reconstruir els fets, reorganitzar-los i buscar l'ordre diacrònic. Ha seleccionat els esdeveniments mitjançant certes interpretacions, per comprendre les relacions entre el context social i les experiències dels subjectes i, per últim, ha donat forma de relat a la interpretació que ha fet de les dades.

Per tant, el paper de qui fa la recerca no ha estat de mera observadora externa objectiva, sinó d'algú que també ha participat. Aquesta ha interactuat amb les dades que es generaven, no s'ha situat en una posició externa, i cal tenir en compte que les seves decisions han estat mediades per les seves creences, actituds i orientacions. Ha construït coneixement de forma activa sobre el món social, la realitat socialment construïda, emprant mètodes de recerca i

tècniques que l'han involucrat en la generació de dades (Given, 2008, p. 192). Durant aquest procés, la doctoranda ha mostrat la seva *posició* respecte les dades i, a través de la reflexivitat, ha aportat profunditat i rigor a la recerca, per mitjà de l'exposició de les influències que li han donat forma al disseny i que l'han conduït.

No obstant això, és important posar de manifest que no ha dut a terme un procés de formació amb els sis subjectes, sinó que ha observat com evolucionaven les seves creences sobre la competència plurilingüe al llarg de la formació inicial. L'única mediació explícita de la investigadora va tenir lloc quan, de forma general a tot el grup-classe on hi havia els sis participants, va introduir l'enfocament plurilingüe durant la docència a 1r del grau. La resta de cursos la doctoranda no va incidir en el professorat, en les assignatures, ni en els plans d'estudis que han seguit els futurs mestres.

4.4. Procediment i mètodes de recollida de dades

4.4.1. Mètodes de generació i obtenció de dades

En recerca qualitativa, Given (2008, p. 186) distingeix entre dos tipus de dades: verbals i no verbals. Mentre que a les primeres el que s'analitza és majoritàriament en paraules (entrevistes, diaris, biografies, focus grup); a les segones predomina el llenguatge visual (mapes conceptuals, imatges, vídeos). La reflexió a través de produccions multimodal fa possible que els futurs mestres esdevinguin conscients de les seves creences, les considerin i tinguin la possibilitat de reconsiderar-les.

En aquest estudi, per augmentar la consciència sobre les creences relacionades amb la competència plurilingüe s'empren els següents mètodes de recollida de dades multimodals: el relat de vida lingüística (Oxford, 1995; Murphey, 1998; Bertaux, 2005; Menezes, 2008; Palou i Fons, 2013), l'autoretrat lingüístic amb interpretació escrita (Busch, Jardine i Tjoutuku, 2006; Purcell-Gates, 2007; Kalaja, Dufva i Alanen, 2008; Busch, 2012; Prasad, 2014), les narratives visuals amb les respectives interpretacions escrites (Freeman, 1980; Pietikäinen et al., 2008; Riessman, 2008; Weber, 2008; Keegan, 2008; Norris, 2008; Nikula i Pitkänen-Huhta, 2008; Leal, 2010; Kalaja, Dufva i Alanen, 2013; Melo-Pfeifer, 2015; Pietikäinen i Rothoni, 2016), els textos reflexius (Vanhulle, 2004 i 2009) i el focus grup (Morgan, 1997; Palou i Fons, 2010 i 2014).

En relació a les narratives visuals, és important subratllar que es tracta de *narratives fetes* (*made narratives*), tals com dibuixos, autoretrats i collages, i de *narratives trobades* (*found narratives*), com ara fotografies i quadres pictòrics (Riessman, 1993 i 2008; Civera i Zanatta, 2016). Per tant, el corpus de dades està compost per narratives escrites, visuals i orals,

instruments de tipus qualitatiu, oberts i acords amb els objectius de la tesi. Aquestes eines d'obtenció de dades fan possible entendre com els mestres en formació inicial utilitzen les seves creences com a eines de mediació per guiar les futures actuacions docents vinculades a la didàctica de les llengües i al desenvolupament de la competència plurilingüe. Així els estudiants reflexionen sobre les seves creences, que interactuen amb les seves emocions, *agency* i identitats en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. A continuació, es descriu breument cada mètode:

- **Relat de vida lingüística:**

És el relat de tota o una part d'aquesta història de vida que es fa a petició d'un investigador amb un propòsit concret, i que està emmarcat dins d'un context sociocultural determinat (Bertaux, 2005). Aquest tipus de text reflexiu té com a finalitat l'exploració narrativa de les experiències de vida lingüística de l'individu (Oxford, 1995; Murphey, 1998; Menezes, 2008), per la qual cosa es concep com una *pel·lícula* de la seva trajectòria d'aprenentatge de llengües. A través de la descripció, anàlisi i interpretació l'estudiant de mestre atribueix sentit a les experiències lingüístiques i construeix la seva identitat (Palou i Fons, 2013; Fons i Simões, 2018).

El contingut dels relats de vida lingüística inclou (Palou i Fons, 2011, p. 109): les llengües que es coneixen, les habilitats relacionades amb cada una d'aquestes llengües, la forma com s'han après, el record i l'oblit, l'ús quotidià de les llengües, la identificació com a *bo* o *mal* aprenent de llengües, entre d'altres temes.

- **Autoretrat lingüístic i autoretrat docent** amb interpretació escrita:

Els pioners en parlar sobre l'ús de l'autoretrat lingüístic a través de la silueta del cos van ser Busch, Jardine i Tjoutuku (2006). En les seves investigacions, van demanar als mestres que *mapegin* les seves experiències relacionades amb les llengües sobre una silueta del cos utilitzant un color diferent per a cada llengua. D'acord amb aquests autors, els subjectes fan associacions entre la seva relació amb una llengua i una part del seu cos; i les metàfores del cos en cada llengua faciliten el fet de compartir les biografies lingüístiques.

En recerca sobre l'educació plurilingüe, Busch (2012) utilitza el mètode biogràfic multimodal i, concretament, els autoretrats lingüístics per al desenvolupament de la consciència lingüística. Per generar dades demana als subjectes que dibuixin una silueta humana i que la completin i pintin en diferents colors segons les llengües que coneixen. Als participants se'ls demana que pensin sobre el seu repertori lingüístic, és a dir, els codis, les llengües, les formes d'expressió i comunicació que juguen un paper important a les seves vides, per tal de *mapejar-ho* i *acolorir-ho* a la figura humana.

Aquest tipus de narrativa visual esdevé una eina eficaç per demanar explicacions sobre les pràctiques, recursos i actituds lingüístiques, ja que les metàfores corporals i els colors aporten estructura narrativa a la representació (Busch, 2012). L'autoretrat lingüístic es considera un mode de construcció de significat en si mateix, que sempre ha de ser complementat amb modes verbals. És important destacar que cada modalitat (visual, oral, escrita o multimodal) requereix d'enfocaments analítics específics.

Per mitjà de l'autoretrat, el significat es construeix a través de dos o més modes, els quals no són respectivament la traducció o il·lustració de l'altre. Cada modalitat té les seves normes i convencions i, per tant, requereix d'instruments interpretatius concrets. Mitjançant narratives visuals, el significat es crea fent ús d'elements pictòrics –línies, formes, símbols i colors–, de manera que la seva composició és global i relacional entre les seves parts. Això permet fer emergir *contradiccions*, ambigüitats i *tensions* no resoltes. En canvi, en els relats l'estructura tendeix a ser més lineal i seqüencial, de tal forma que afavoreixen la continuïtat diacrònica i la coherència sincrònica (Breckner, 2007).

L'ús de modes visuals per explorar els repertoris lingüístics, com l'autoretrat, comporta processos de selecció, representació, interpretació, reconstrucció i avaluació que estan interrelacionats amb els discursos socials. D'acord amb Todorov (1984), a les representacions visuals té lloc la (co)presència de diferents discursos, codis i veus. El significat que els subjectes atribueixen a les llengües i a les pràctiques lingüístiques estan relacionats amb les seves experiències personals i els seus recorreguts vitals, especialment amb la forma en què els recursos lingüístics són experimentats en contextos de construcció discursiva a nivell nacional, ètnic, social i cultural. Així doncs, els significats estan subjecte a canvis segons, per exemple, les discontinuïtats biogràfiques (ex. migracions) i (re)configuracions sociopolítiques (ex. establiment de fronteres).

El autoretrats lingüístics amb les seves respectives narratives verbals interpretatives ajuden a augmentar la comprensió sobre com es redefineix la diversitat lingüística i les identitats plurals dels estudiants de mestre en els àmbits socials (escolar, familiar, professional i lúdic). Aquestes eines faciliten l'accés a les creences sobre la competència plurilingüe i l'exploració del seu dinamisme durant la trajectòria d'aprenentatge de llengües (Kalaja, Dufva i Alanen, 2008; Prasad, 2014). L'accés a les experiències personals, a través dels autoretrats i les respectives interpretacions escrites, fa possible una comprensió més profunda de la negociació individual de les pròpies identitats plurals, de les estructures internes de les llengües en els àmbits socials i de les pràctiques lingüístiques que evidencien la relació interdependent entre llengües, cultures i identitats (Busch, Jardine i Tjoutuku, 2006; Purcell-Gates, 2007).

La principal diferència entre l'autoretrat que es recull al primer i al darrer curs és que: mentre que l'autoretrat lingüístic es focalitza l'atenció en les experiències lingüístiques del subjecte dins i fora dels processos educatius; l'autoretrat docent se centra en les seves experiències lingüístiques dels contextos educatius, és a dir, que en ell es plasma de forma visual una imatge de la forma de concebre la pròpia identitat professional en un marc escolar plurilingüe.

Les identitats plurilingües dels aprenents de mestre són dinàmiques i híbrides en el si de les experiències de vida (Moloney i Giles, 2015), per la qual cosa han de ser explorades. Per aquest motiu, la formació inicial ha de proporcionar *espais per ser*, per construir les identitats, de manera que els individus facin dialogar les seves identitats lingüístiques i culturals familiars amb les dels entorns educatius (Dagenais et al., 2006). La reflexió al voltant de la formació identitària forma part de la didàctica de les llengües, tenint en compte que les llengües no són neutrals, sinó que reflecteixen formes particulars de pensar, actuar, interaccionar i saber (Norton, 2000). La competència plurilingüe no és una agrupació de tècniques, sinó un conjunt interrelacionat d'habilitats, coneixements i actituds que es desenvolupen a través d'un procés de construcció de significat en què s'interroguen les forces que donen forma a les experiències lingüístiques.

- **Narratives visuals** amb interpretacions escrites:

Aquestes narracions inclouen dibuixos i collages, com a *narratives fetes*, i fotografies i quadres pictòrics, com a *narratives trobades* (Riessman, 1993 i 2008). Mentre que les narratives verbals es conceben metafòricament com una *pel·lícula*, les narratives visuals s'entenen com una *instantània* d'un moment particular de la trajectòria d'aprenentatge de llengües dels subjectes (Kalaja, Dufva i Alanen, 2013).

- **Dibuixos:**

És una forma d'obtenció de dades pròpia de l'*arts visual-informed research* i l'*arts-based research*, mitjançant la qual el mestre en formació inicial representa visualment una realitat determinada i articula les seves creences. Els sistemes simbòlics dels dibuixos fan possible analitzar el seu món interior i exterior, i les seves representacions cognitives i socioafectives, gràcies al fet de ser figuratius i contextualitzats (Leal, 2010).

L'expressió de creences a través del dibuix es produeix perquè el seu creador estableix un diàleg entre la representació mental d'allò que vol plasmar i els elements gràfics de la narrativa visual que li ho permeten (Freeman, 1980). En aquest sentit, els dibuixos possibiliten la conceptualització visual de la noció de *competència plurilingüe* per mitjà de la metàfora i el símbol (Weber, 2008), de tal manera que fan possible observar els desplaçaments en les creences al voltant d'aquest concepte durant la formació inicial.

Els dibuixos aporten diferents punts de vista sobre la realitat, perquè es construeixen a través de principis espacials i simultanis, a diferència del llenguatge verbal que parteix de principis temporals i seqüencials. Aquest tipus d'eines permet accedir a aspectes difícils de comunicar en paraules, per la qual cosa són útils per expressar conceptes complexos i abstractes (Melo-Pfeifer, 2015; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018), com el de *competència plurilingüe*. A través d'ells, es captura de forma rica els significats de les experiències personals. Els dibuixos i les seves interpretacions són eines òptimes per expressar creences, ja que promouen el seu replantejament i fan emergir *tensions* (Pietikäinen et al., 2008).

- **Collages:**

És un mètode de recollida de dades propi de l'*arts visual-informed research* i l'*arts-based research*, en el qual l'atribució de sentit es realitza a través de la juxtaposició de diferents imatges, artefactes, paraules, frases i teixits. Serveix per crear narratives metafòriques evocatives i per construir sentit sobre l'objecte d'estudi (Pietikäinen i Rothoni, 2016; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018). El collage té una funció analítica, en tant que els significats poden ser mediats a través de la unió de diferents llenguatges, per exemple, el visual i el verbal; i per mitjà d'indicadors com ara el color, l'organització espacial (formes, estructura, juxtaposició, organització dels elements) i la temporal (Norris, 2008).

- **Fotografies:**

Aquest mètode d'obtenció de dades el conformen representacions visuals creades per altres, que es conceben com a dades primàries i que poden complementar-se amb dades verbals, enteses com a fonts secundàries (Keegan, 2008, p. 619-622). Les fotografies fan possible l'obtenció de significats rics i holístics de les experiències del subjecte; i són estímuls per fer evolucionar creences a través de la reflexió, ja que actuen com a promotors de la discussió.

Aquest mètode té un important rol a l'hora d'eixamplar els significats de les experiències dels estudiants de mestre, sobretot pel que fa a la seva connexió amb el context social (Nikula i Pitkänen-Huhta, 2008). Després de *trobar* les fotografies, els futurs mestres les interpreten i expliquen perquè són rellevants, i com les relacionen amb el focus de la recerca i amb el context sociocultural. Segons Keegan (2008) i Pérez-Peitx, Civera i Palou (2018), les imatges trobades permeten expressar sentiments, creences, desitjos i coneixements que ajuden a apropiarse i a reflexionar sobre conceptes o a projectar escenaris (docents) futurs.

- **Textos reflexius:**

Els textos reflexius introdueixen al subjecte en processos d'autoconstrucció sempre en moviment, que els ofereixen l'oportunitat d'enriquir la seva trajectòria d'aprenentatge de llengües, a través de la incorporació de noves experiències. Es tracta d'escriure per adquirir

consciència i reflexionar sobre els temes centrals de l'estudi, de tal manera que l'escriptura significa pensar reflexivament. D'acord amb Vanhulle (2009), els textos reflexius impliquen escriure des del *jo* i, alhora, distanciar-se d'un mateix i de les pròpies pràctiques, adoptant una actitud interpretativa.

A través d'aquest mètode, s'empeny als estudiants a explorar, (re)formular i qüestionar les pròpies creences al voltant del concepte de *competència plurilingüe*, mentre analitzen les seves experiències. Es tracta que elaborin coneixement professional basat en les seves creences, observacions i interaccions amb *altres*, per mitjà de la reflexió crítica i creativa sobre la didàctica de les llengües i sobre el seu rol com a docents dins la societat multilingüe. Per tant, els textos reflexius dins de la pràctica narrativa i discursiva són eines pel desenvolupament professionals dels mestres.

L'ús dels textos reflexius permet el retorn sobre les pròpies creences a través de l'ús de la paraula, ja que aquesta actua de medidora entre les pròpies creences i les dels altres i ajuda a reconstruir significats (Vanhulle, 2004). Aquest procés de contrast entre creences es veu reforçat en aquest estudi pel fet que es recullen textos reflexius previs i posteriors al focus grup, per tal d'observar si s'han produït moviments discursius i cognitius i, d'aquesta forma, desplaçaments en les creences gràcies a la interacció en grup (Vygotsky, 1978). En definitiva, aquest recurs metodològic permet estimular i emmarcar la reflexió escrita a partir d'un suport conceptual i personal, que ajuda a (re)visitar creences per considerar altres formes d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües.

• **Focus grup:**

El focus grup és una forma d'entrevista qualitativa que utilitza un grup de discussió per generar dades (Morgan, 1997). S'empra la discussió de grup com a mètode de recollida de dades, ja que aquesta eina ofereix l'oportunitat de participar en converses significatives sobre els temes d'investigació que es volen comprendre. Al final d'aquest procés no és un requisit que s'arribi a un consens o decisió; ben al contrari, és la conversa allò que és interessant (Palou i Fons, 2014).

En aquest estudi, els participants són relativament lliures durant la discussió sobre el focus d'estudi i la funció del moderador està poc estructurada, de manera que facilita la conversa, en comptes de dirigir-la, ja que això propicia processos d'exploració i de descobriment, i la creació d'una atmosfera confortable (Morgan, 1997). Els focus grup han estat enregistrats i transcrits segons el sistema de Palou i Fons (2010), per tal d'analitzar-los.

• Cartografia lingüística:

La cartografia lingüística (Gorter, 2006; Dagenais et al., 2009) és un mètode que documenta com els subjectes perceben la construcció de la competència plurilingüe quan interaccionen amb les comunitats de pràctica, com ara l'escolar, en què conviuen diferents formes de plurilingüisme. Aquesta eina metodològica estimula les observacions de narratives multimodals vinculades a la diversitat lingüística en un context concret, en el cas d'aquesta tesi, l'assignatura de "Pràctiques II" del grau de Mestre d'Educació Primària. Des d'una perspectiva ecològica, aquest recurs augmenta la consciència plurilingüe i permet copsar les creences dels individus en la relació a l'ús i presència de les llengües en contextos específics.

4.5. Relació entre les possibilitats dels mètodes múltiples, la triangulació i els criteris de validació de l'estudi

La reflexivitat lligada a la recerca implica l'ús de mètodes múltiples i la triangulació de dades. La realitat és multidimensional, profunda, complexa i els significats que se li atribueixen parcials. Per això, la combinació de diferents mètodes serveixen per obtenir altres mirades, explicacions i interpretacions del fenomen d'estudi (Esteve, 2004). El disseny multi-mètode contribueix a augmentar el rigor de la recerca, perquè fa possible que la investigadora obtingui un comprensió més profunda de l'experiència de vida dels subjectes lligada a contextos socioculturals particulars.

A través de cicle reflexius, es pot incrementar la validesa de l'estudi donant llum a *ressonàncies* identificades en les creences d'un mateix subjecte o entre les dels diferents estudiants, per mitjà de l'anàlisi de dades. La *ressonància* descriu el mode d'estendre els significats identificats en una recerca més enllà del context específic de l'estudi, a una audiència universal. Per tant, fa possible trobar consonàncies i dissonàncies entre els múltiples significats associats al fenomen objecte d'estudi (Gadamer, 1976).

En aquesta tesi, per generar dades es combinen mètodes múltiples, per tal de comparar-les, contrastar-les i triangular-les amb la finalitat d'obtenir interpretacions diverses en significats i formats (verbals i visuals) i, d'aquesta manera, assolir els objectius plantejats. El focus de la investigació qualitativa és multimetodològic (Given, 2008, p. 226-229). L'ús de diferents mètodes, o la triangulació, reflexa un intent d'assegurar una comprensió en profunditat del fenomen en qüestió: les creences. La realitat objectiva és innascible, coneixem una cosa només mitjançant les seves representacions.

La triangulació com a procés que implica comparar informació de dades obtingudes a través de diferents fonts és una forma de validesa o una alternativa de validació dels resultats (Denzin i Lincoln, 2012). És un enfocament multi-mètode de recollida i anàlisi de dades que

permet la integració de diferents perspectives i l'estudi dels fenòmens des de diferents angles, la dels subjectes i la dels investigadors, la qual cosa fa possible il·luminar, elaborar i corroborar l'objecte d'estudi. Per tant, esdevé una estratègia per identificar, explorar i entendre diferents dimensions de les unitats d'estudi, i per augmentar la solidesa i la riquesa de les interpretacions i els resultats.

En aquest estudi, s'han dut a terme tres tipus de triangulació:

- Entre mètodes de recollida de dades.
- Entre investigadors.
- Entre autors (teòrica).

La primera fa referència a la combinació de diferents mètodes verbals i visuals per explorar el fenomen de les creences sobre la competència plurilingüe de futurs mestres, amb la finalitat d'obtenir múltiples perspectives emmarcades en diferents contextos. La segona apel·la a la triangulació entre la doctoranda i el director de la tesi, els quals han triangulat les dades que s'han analitzat i, d'aquesta manera, han incrementat la validesa de la recerca. El tercer tipus de triangulació és la teòrica, la qual s'ha plasmat a la *discussió de resultats*, quan s'han fet dialogar els resultats amb les aportacions d'estudis previs. En definitiva, en aquest treball la triangulació aporta una panoràmica del fenomen investigat, alhora que augmenta el rigor, la consistència i la integritat dels resultats de la recerca, un fet que aporta llum i comprensió al pensament científic (Khun, 1979; Lipman, 2016).

Weber (2008) al costat d'altres autors com Guillemin (2004), Mair i Kierans (2007) i Kalaja et al. (2016), posen de manifest que les narratives visuals com a eina d'investigació han de ser complementades amb mètodes d'investigació verbals, per tal de fomentar la col·laboració entre llenguatges i, d'aquesta forma, atribuir sentit a les experiències. Aquesta col·laboració la consideren imprescindible en tant que les narratives es produeixen en un espai i temps específics, i perquè cap producció multimodal és neutral. Això significa que la triangulació de dades és fonamental.

La possibilitat que el subjecte participi en la interpretació de la narrativa parlant sobre els significats incrustats en les imatges i els textos fa possible la triangulació de les dades. Els tres espais en els quals es construeixen els significats a les narratives multimodals són: la realitat de la imatge, la interpretació del creador i la interpretació de la investigadora (Rose, 2001). Aquests tres espais s'han d'entendre intrínsecament connectats i recursivament relacionats. Per augmentar la validesa de les dades multimodals és de vital importància la interpretació que en fa el seu creador (Busch, 2010; Leavy, 2009; Kalaja et al., 2016), per la qual cosa les narratives visuals han de ser complementades amb relats verbals interpretatius.

La triangulació i la combinació de mètodes múltiples són pràctiques que esdevenen una estratègia que potencia l'amplitud, la complexitat, la riquesa i la profunditat de la investigació (Denzin i Lincoln, 2012). A través del quadre del *volum II dels annexos* sobre les *fases de recollida de dades*¹³ es justifica el *què*, el *com*, el *quan* i el *perquè* de la generació de dades. Amb el mateix propòsit d'augmentar la validesa de l'estudi, també al *volum II dels annexos*¹⁴, hi han els enunciats de les activitats metacognitives que han permès l'obtenció de dades.

4.6. Focus de les creences en cada estadi de la formació inicial de mestres

El focus del tipus de dades per examinar creences en cada estadi –cursos del grau– és diferent¹⁵. Al primer any és el *jo*, pel que fa la seva manera de concebre's com a subjectes plurilingües. L'atenció se centra en les seves experiències de vida lingüística que formen part de les seves trajectòries d'aprenentatge de llengües. El segon any el focus és el *procés d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües*, és a dir, el *com*, amb i sense experiència docent (“Pràctiques I”); al tercer curs és aquest mateix procés però amb experiències a l'escola (“Pràctiques I i II”); i al quart la construcció i la projecció de la *identitat docent*.

Aquesta organització es justifica pel fet que, segons De Fina i Georgakopoulou (2008), la investigació basada en l'experiència ha de començar amb dades autobiogràfiques (relat de vida lingüística i autoretrat lingüístic del primer any) i evolucionar cap a l'expressió d'experiències (narratives visuals *fetes i trobades*, focus grup i texts reflexius) més vinculades a d'altres contextos professionals, socials, culturals, polítics, institucionals, en què s'incrusten els esdeveniments i punts crítics vitals i on s'utilitzen les llengües. Aquesta seqüenciació de l'esfera personal a la social permet donar forma al disseny de la investigació.

4.7. Punt de partida, premissa i resultats

El grup d'investigació *Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües* (en endavant PLURAL), del qual forma part la doctoranda, parteix de la idea que els processos de formació inicial del professorat tenen com a punt de partida la *narrativa de l'experiència*; com a premissa la *reflexió* i la *mediació*; i com a resultat l'*expansió*, *canvi* i *transformació* dels mapes mentals (Cabrè i Tresserras, 2017).

En primer lloc, partir de la *narrativa de l'experiència* implica prendre consciència de les experiències lingüístiques prèvies com a aprenent i usuari de les llengües, i com a mestre en formació inicial. En segon lloc, tenint en compte que tot procés d'aprenentatge és fruit d'un procés mediat, la *reflexió* esdevé una pràctica individual (relat de vida lingüística, autoretrat, dibuixos, texts reflexius, etc.) i social (*focus grup*) clau per a una *mediació* de qualitat. La

¹³ Veure al *volum II dels annexos* a la pàgina 4 el quadre de les *fases de recollida de dades*.

¹⁴ Veure a *volum II dels annexos* a la pàgina 8 les *consignes per a les activitats reflexives narratives multimodals*.

¹⁵ Veure a *volum II dels annexos* a la pàgina 4 el quadre de les *fases de recollida de dades*.

reflexivitat sobre un determinat fenomen, en aquest estudi les creences sobre la *competència plurilingüe*, fa emergir resistències i, a través de la *mediació externa*, es contribueix a la seva (re)conceptualització i a la creació de nous marcs interpretatius.

S'entén per *mediació externa* de qualitat aquella que ajuda a passar d'un coneixement més intuïtiu a un altre de més científic i acord amb el context, a través de la reflexió metacognitiva. Segons Esteve (2004), no es tracta d'un *coneixement conceptual* centrat en la definició d'un saber teòric; sinó d'un *coneixement perceptual*, que fa referència a la conceptualització que elabora el subjecte a través de la reflexió sobre l'experiència, la qual, al llarg de la formació, es contrasta amb el coneixement teòric.

Per tant, unint en els dos primers processos (experiències, reflexió i mediació) es pot afirmar que la consciència sobre les creences és el primer pas per incidir en la possibilitat de canvi, la qual cosa implica l'anàlisi sistemàtic de l'experiència i el coneixement teòric adquirit en la formació inicial. En tercer i últim lloc, l'*expansió*, el *canvi* i la *transformació* fan possible l'actualització de les creences dels futurs mestres. El desenvolupament d'aquest procés afavoreix la presa de consciència i facilita l'ampliació dels esquemes de coneixement amb línies d'actuació alternatives.

En aquesta tesi, el focus del procés reflexiu és la competència plurilingüe. La reflexió possibilita el desplaçament de les creences dels futurs mestres en la línia del que proposa el MECRL (2002) sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües en entorns de diversitat lingüística. Els espirals reflexius que duen a terme els estudiants al llarg de la formació inicial i els instruments metodològics utilitzats, permeten capturar aspectes introspectius, afavoreixen la (re)configuració de les creences, i condueixen a repensar la gestió de la diversitat lingüística a la futura pràctica docent.

En relació a les tasques reflexives, és necessari posar de manifest que la recollida de dades té lloc, majoritàriament, en sessions a la universitat en presència de la investigadora, encara que n'hi ha dues que es van fer autònomament a la llar i durant l'experiència de l'assignatura de "Pràctiques II". Així, el relat de vida lingüística del 1r curs del grau i les imatges capturades per a la cartografia del 3r curs es van confeccionar en àmbits fora de la institució educativa. Mentre que l'autoretrat lingüístic (1r curs), les sis narratives visuals fetes (2n curs), els textos reflexius i el focus grup mateix (2n curs), el collage de la cartografia lingüística (3r curs) i l'autoretrat docent (4t curs) es van construir a la universitat al costat de la doctoranda.

Es justifica que aquestes dues tasques es duguessin a terme a d'altres entorns pel fet que el relat de vida lingüística va ser una activitat voluntària de l'assignatura que els va impartir la investigadora; i perquè les imatges per a la cartografia lingüística havien de ser capturades durant l'estada a l'escola de "Pràctiques II". La resta d'activitats reflexives es van realitzar a la

institució universitària, tots els subjectes en el mateix moment. Per tant, un dels criteris que ha regit el procés de recollida de dades és el fet de realitzar totes les produccions a les sessions de trobada amb el grup d'estudiants, de tal forma que no se'ls demanés gaire feina per dur a terme fora d'aquest temps establert.

Les raons per les quals es va prendre aquesta decisió són tres. La primera es deu al fet que l'alumnat participa de forma voluntària a la recerca i, per tant, és necessari respectar el seu temps lliure. Es va considerar oportú no sol·licitar-los tasques per elaborar fora de la universitat, tenint en compte les que ja tenien de les assignatures, ja que això podia facilitar el manteniment del seu interès per reflexionar sobre l'educació plurilingüe.

El segon argument va lligat al primer, en tant que el fet de construir les narratives a les sessions de trobada té una intencionalitat clara de voler conèixer i captar les creences dels subjectes en el moment present, a partir de la reflexió sobre la pròpia trajectòria d'aprenentatge de llengües. No se'ls hi atorga un temps prolongat per crear-les (aproximadament una hora o hora i mitja), perquè aquests moments de transició estan plens de *mediacions explícites* i *implícites* (Wertsch, 2007; Johnson, 2013 i 2015) que poden incidir en els moviments de les creences dels estudiants, pels múltiples factors contextuals amb què interaccionen. La tercera raó és el paper de la investigadora, la qual no és una mera observadora externa, sinó una mediadora que participa en la interpretació de les creences sobre la competència plurilingüe juntament amb els subjectes, amb els quals estableix una relació d'acompanyament.

Partint de la premissa que les consignes per a les tasques reflexives dels quatre anys són influents per a la generació de dades, a continuació s'explica com es va procedir (lloc, temps i desenvolupament) en cada tipus d'activitat de forma cronològica (per cursos i anys).

1r Curs/ Any 2014-15:

- **Relat de vida lingüística:** el van realitzar a la llar, perquè formava part de les evidències voluntàries de l'assignatura que la investigadora els va impartir. El temps se'l van autogestionar en el si de dues setmanes. Al *volum II* dels *annexos*¹⁶ hi ha l'enunciat en el qual es poden conèixer altres pautes, com ara l'extensió, les llengües i les preguntes orientatives.
- **Autoretrat lingüístic:** la creació es va desenvolupar a una sala de la universitat, tots els estudiants al mateix moment i, aproximadament, van realitzar la representació i la interpretació escrita durant 30 minuts. És important destacar que, novament, al *volum II*

¹⁶ Veure a *volum II* dels *annexos* a la pàgina 8 les *consignes per a les activitats reflexives narratives multimodals*.

dels *annexos*¹⁷ hi han les consignes per aquesta activitat, tot i que també cal posar de manifest que abans de proporcionar-los l'enunciat, la doctoranda va contextualitzar la tasca en relació al relat de vida lingüística previ.

2n Curs/ Any 2015-16:

- **Sis narratives visuals:** els dibuixos es van construir en dues trobades a la universitat. Es va decidir fer-ne tres a cada sessió, perquè els futurs mestres no estan avesats a representar visualment nocions abstractes (*llengües, ensenyar i aprendre llengües, el cap d'una persona que coneix més d'una llengua*, entre d'altres) i es va considerar que la profunditat i la qualitat de les produccions podria ser major si es repartien en dos moments temporals. Al *volum II* dels *annexos*¹⁸ es pot llegir l'enunciat de cada narrativa visual, la qual s'acompanyava d'una breu interpretació escrita. Aproximadament, els estudiants van tardar entre 30-45 minuts a cada sessió.
- **Textos reflexius i focus grup:** tant els textos reflexius com el focus grup es van desenvolupar a la universitat. Es va dividir el grup de dotze en dos, de tal forma que es van desenvolupar dues discussions. En elles, cada subjecte va moderar un dels sis temes, emergits de l'anàlisi de les dades recollides anteriorment (relat de vida lingüística, autoretrat lingüístic i sis narratives visuals). Van escriure dos textos reflexius: un de previ i un de posterior a la discussió, per tal d'observar l'impacte de la interacció social en l'evolució de les creences en el discurs dels subjectes.

Prèviament, la investigadora va emmarcar les tres tasques dins del cicle reflexiu de la tesi. El focus grup de cada sessió va durar uns 50 minuts i, en conjunt, tota l'activitat (reflexions i discussió) es va desenvolupar en 1h i 30 minuts. Ambdós focus grup van ser enregistrats en àudio a través de gravadores, i transcrits segons el sistema de codificació de Palou i Fons (2010). Al *volum II* dels *annexos*¹⁹ estan disponibles els enunciats de cada temàtica, que van orientar la reflexió personal i la discussió grupal, i les transcripcions del focus grup en el corpus de dades de cada subjecte.

3r Curs/ Any 2016-17:

- **Cartografia lingüística:** el *mapeig* de la construcció de la competència plurilingüe al llarg de les "Pràctiques II" (febrer-maig 2017) va combinar tasques a l'escola, a la llar i a la universitat. Prèviament, se'ls va explicar com es procediria i què havien de fer durant el Pràcticum, per tal que, finalment, fossin capaços de crear la representació final, la cartografia lingüística, que agrupava les diferents produccions parcials.

¹⁷ Veure a *volum II* dels *annexos* a la pàgina 8 les consignes per a les activitats reflexives narratives multimodals.

¹⁸ Veure a *volum II* dels *annexos* a la pàgina 8 les consignes per a les activitats reflexives narratives multimodals.

¹⁹ Veure a *volum II* dels *annexos* a la pàgina 9 les consignes per a les activitats reflexives narratives multimodals.

En primer lloc, se'ls va demanar imatges de moments crítics del procés recollits a l'escola; en segon lloc, van buscar una narrativa visual del concepte de *competència plurilingüe* a la llar. En tercer lloc, van atribuir sentit al conjunt de representacions per mitjà de la cartografia lingüística sobre la formació de la competència plurilingüe a una trobada a la universitat. Totes les narratives visuals havien d'anar acompanyades d'una interpretació escrita o peu d'imatge. Els enunciats concrets de les activitats reflexives multimodals estan al *volum II* dels *annexos*²⁰. La construcció de la cartografia lingüística es va elaborar, com a màxim, al llarg d'1h, tenint en compte que es va respectar el ritme de cada estudiant.

4t Curs/ Any 2017-18:

- **Autoretrat docent:** amb la finalitat d'assegurar el caràcter cíclic del procés reflexiu, el qual s'ha dut a terme de forma longitudinal, en aquesta darrera tasca reflexiva els estudiants van representar, a una sessió a la universitat, un autoretrat com el de finals del 1r curs acadèmic. En aquest cas, però, aquesta producció, en comptes de focalitzar l'atenció en la biografia lingüística com a l'autoretrat lingüístic de 1r, posava l'accent en la identitat dels subjectes com a mestres plurilingües.

De la mateixa manera que a la resta de produccions visuals, havien d'escriure una interpretació escrita. L'enunciat específic de la tasca es troba al *volum II* dels *annexos*²¹. La realització de l'autoretrat docent es va desenvolupar durant 45 minuts, aproximadament, segons les necessitats temporals de cada mestre en formació inicial.

4.8. Procediments per a l'anàlisi i la interpretació de les dades

4.8.1. Anàlisi del discurs narratiu

En aquest treball es fa un anàlisi narratiu, molt freqüent en els estudis de casos, que permet generar categories i en què es fa ús de diversos mètodes per interpretar diferents tipus de texts: orals, escrits i visuals. En aquest tipus d'anàlisi té molta importància la selecció, organització, connexió i avaluació dels esdeveniments vitals, i la seva relació amb els aspectes contextuais (De Fina i Georgakopoulou, 2008). El tipus d'històries i les maneres de narrar-les depenen del context local i global. L'exploració de la narrativa com a pràctica social esdevé una forma sociocultural d'actuar en relació a la vida social. L'anàlisi narratiu és una forma d'entendre l'experiència al llarg del temps i dins d'un context concret, per la qual cosa s'entén l'experiència com a fenomen narratiu. Aquest tipus d'anàlisi té tres dimensions: lloc, temps i sociabilitat –pensament i respostes emocionals dels subjectes respecte l'experiència– (Riessman, 2007). Així, examina com el subjecte reuneix i seqüència fets i usos del

²⁰ Veure a *volum II* dels *annexos* a la pàgina 9 les *consignes per a les activitats reflexives narratives multimodals*.

²¹ Veure a *volum II* dels *annexos* a la pàgina 10 les *consignes per a les activitats reflexives narratives multimodals*.

llenguatge verbal i visual per comunicar significats, és a dir, per expressar els seus punts de vista sobre els fenòmens socials. L'anàlisi narratiu interroga la intenció, el context i el llenguatge –el *què*, *com* i *perquè* dels fets– i no només el contingut de la narració. A través de la narrativa, l'actor social atribueix sentit al seu *jo* i al món social del seu entorn, per la qual cosa té influència en la construcció de la seva identitat.

A través de l'anàlisi narratiu, la vida dels subjectes apareix com un constant pensar i repensar, fer i refer, com un viatge al passat i una projecció al futur en el present. Des de la filosofia, Mèlich (2002, p. 30-45) remarca que la vida és biografia, vida narrada, identitat narrativa i amb sentit. Si no hi ha sentit, la vida resulta impossible de ser viscuda, per això ha de ser narrada, ja que la narració és font de sentit. Parlar, llegir, escriure i dibuixar suposa sempre (re)interpretar, una acció que no clausura el canvi, sinó que el fa possible allà on no era ho era. Per això, aquest autor apunta que l'experiència és una font de formació, en tant que permet situar-se d'una determinada manera davant dels problemes. Això és produït gràcies a l'ús del *llenguatge de la narració*, que és el llenguatge de l'experiència, perquè és sensible a la subjectivitat, a la particularitat i a la singularitat de l'experiència. En definitiva, l'anàlisi narratiu mostra com la narració neix d'una experiència i es dirigeix a una altra persona, algú que novament la (re)elabora, la (re)viu i la (re)interpreta.

L'estudi es desenvolupa per mitjà de l'anàlisi del discurs que Potter i Hepburn (2008) entenen com a mètode d'estudi del llenguatge i del seu rol a l'esfera social. Es tracta d'examinar les organitzacions d'idees complexes i històricament desenvolupades, que són identificables en el discurs a través d'un anàlisi sistemàtic de les dades, les quals fan emergir *tensions* i *contradiccions* entre punts de vista i, d'aquesta manera, fan evolucionar les creences.

Les narratives multimodals s'examinen i interpreten mitjançant l'anàlisi del discurs (verbal i visual), a partir de tres tipus d'enfocaments teòrics complementaris (Pavlenko, 2007, p. 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, 2015). En aquest tipus d'anàlisi es considera important tant *què diu* el subjecte com *el com ho diu*. L'anàlisi de les narratives es focalitza en els moviments discursius expressats en diferents llenguatges semiòtics, els quals generen moviments cognitius.

D'acord amb Mèlich (2002), no hi ha *text* sense *context*, per tant, tot el que fem i diem, ho fem i diem en un context, és a dir, que està inscrit en una tradició, una cultura, en un temps i un

espai, en un univers simbòlic i un món interpretat. Per aquest motiu, per analitzar les creences s'adopta l'enfocament contextual (Kalaja et al., 2016), el qual les entén com a aspectes interdependents amb l'entorn. Dins de la perspectiva contextual, hi ha diferents perspectives a l'hora de fer recerca sobre creences. Aquesta tesi s'emmarca dins del plantejament discursiu (Edwards, 1997 i Kalaja, 1995) i sociocultural (Vygotsky, 1978; Alanen, 2003; Lantolf i Thorne, 2006).

El primer té com a punt de partida la idea que les creences es construeixen discursivament, en comptes d'assumir que sorgeixen de la ment del subjecte i que només són observables a través de formes indirectes. Les creences són complexes, dinàmiques i adopten forma a través de les interaccions en què emergeixen. Més concretament dins de l'enfocament contextual discursiu, se segueix la línia del dialogisme (Bakhtin, 1982 i Dufva, 2006) que es focalitzen en la persona com a individualitat i que té com a objecte d'estudi el discurs. Les creences són conceptualitzades i construïdes individual i socialment i, per tant, contextualment; reflecteixen els punts de vista i les veus personals, socials i institucionals amb què l'individu interactua durant la seva vida (Dufva, 2006); i que comprenen elements racionals i emocionals.

El segon plantejament dins del contextual a què pertany aquest estudi és el sociocultural (Vygotsky, 1978; Alanen, 2003; Lantolf i Thorne, 2006). El seu focus rau en com les creences es (co)construeixen i són mediades en les interaccions socials, per la qual cosa posa l'accent en el rol dels altres i dels artefactes en les creences, i en la importància del discurs en aquest procés. Les creences són un fenomen contextual: és més important trobar les creences que tenen influència, que no pas cartografiar les creences.

Alanen (2003) discuteix el concepte sociocultural de *mediació* en relació al de *creences*, suggerint que les creences poden ser enteses com un tipus de *mediació*. Les creences poden mediar l'activitat humana de la mateixa manera que els signes i els símbols. Si les creences funcionen com a eina de mediació, donen forma a l'acció d'aprendre, per tant, són emprades com mediacions per a l'acció. Des de la teoria sociocultural, es considera l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com una activitat intencional, amb objectius clars (dirigida) i de mediació. Això és important per a l'estudi de les creences de futurs mestres, perquè poden esdevenir formes de mediació i, en conseqüència, guiar les futures pràctiques docents.

4.8.2. Metodologia comparativa de contrast

A través de l'estudi de les dades basat en l'anàlisi del discurs és possible acostar-se de forma qualitativa a les creences. Es tracta d'entendre les sinèrgies entre la paraula i la imatge com a fonts d'anàlisi per arribar als significats que té pels subjectes la competència plurilingüe. Això comporta realitzar una lectura en profunditat a través de relectures consecutives i del contrast

de les interpretacions de la investigadora i el seu director de tesi. Aquest procés possibilita la detecció de transformacions i canvis en les creences dels mestres en formació inicial.

Per tant, s'utilitza una *metodologia comparativa de contrast (constructivist grounded theory)* que permet l'adopció d'una *posició reflexiva* per part de la investigadora. Aquesta metodologia funciona a través d'un procés en què les categories emergeixen segons criteris modificables, rellevants i adaptables al corpus de dades que s'analitza en cada estadi de la recerca. Es tracta d'establir constants comparacions que condueixen a la creació de categories de significat emergides de les dades, les quals es rellegeixen consecutivament per observar si continuen essent vàlides al llarg de l'estudi (Hatch, 2002).

En aquest sentit, l'anàlisi de dades es caracteritza per ser un procés en espiral, en què es recullen, examinen i interpreten dades periòdicament (els quatre anys del grau), del qual emergeixen categories d'anàlisi no preestablertes. Durant estudi de les dades s'ha de tenir l'habilitat de (re)analitzar, perquè això incrementa l'exactitud i la verificabilitat (Given, 2008, p. 192-193). A partir d'aquest material, es construeix un relat sobre l'anàlisi i els resultats, per tal de, posteriorment, contrastar els resultats amb els fonaments teòrics. En aquesta direcció, tal i com apunta Garcés (2015), la interpretació és infinita, sempre inacabada, ja que està desfilada i resta en suspens en els seus propis límits. L'autora parla de l'"obertura irreductible del sentit", la qual cosa implica una predisposició positiva de seguir aixecant capes.

4.8.3. Criteris per a la construcció de categories d'anàlisi

a) Criteris per a la construcció de categories d'anàlisi de les narratives verbals

Els criteris per a la construcció de categories d'anàlisi de les narratives verbals es basen en les aportacions de diferents estudis de Bruner (1990), Denzin (2001), Bertaux (2005), Kerbrat-Orecchioni (2005), Dufva (2006), Alanen (2003), Kalaja (2006 i 2015), Pavlenko (2007), Gabillon (2012), Barkhuizen (2013), De Fina (2013) i Palou i Fons (2010 i 2011). Aquests criteris d'anàlisi tenen com a indicadors del discurs tres dimensions del text: interlocutiva–*context*, temàtica–*contingut* i enunciativa–*forma*. Els elements analitzats a cada dimensió són:

- Temàtica (*contingut/què*): àrees temàtiques, constel·lacions de mots i paraules clau (indicis de relat), valoració i relació del subjecte amb les llengües, i estatus de les llengües.
- Interlocutiva (*context/com*): marc de participació, llengües, organització de discurs, *polifonia* (veus), àmbits vitals i comunitats de pràctica, relacions entre els contextos individual i històric-social, tipus d'escriptura, i *zones blanques*.

- Enunciativa (*forma/posició*): *posicionament* enunciatiu, persones, situació en el temps, punts crítics, recursos expressius, elements metafòrics, i categories d'anàlisi lèxic (objectes d'aprenentatge, afectius i de relació interpersonal).

b) Criteris per a la construcció de categories d'anàlisi de les narratives visuals

Per a l'anàlisi de les narratives visuals es parteix dels criteris generals sobre l'ús de mètodes visuals en la investigació en l'àmbit de la didàctica de les llengües de Riessman (1993 i 2008), Spencer (2011), Perregaux (2011), Johnson i Golombek (2011), Melo-Pfeifer i Schmidt (2012), Kalaja, Dufva i Alanen (2013), Todorov (2013), Borg, Birello, Civera i Zanatta (2014), Prasad (2014), Kalaja (2015), Vejdemo et al. (2015), Zimmermann et al. (2015) i Pérez-Peix, Civera i Palou (2018). Les categories d'anàlisi que emergeixen en aquest estudi permeten codificar les narratives visuals i, d'aquesta manera, descobrir els patrons de les creences. Específicament, els criteris dels diferents estudis s'han organitzat segons les tres dimensions anteriors, aplicables també per a l'anàlisi d'aquest llenguatge semiòtic:

- Temàtica (*què*): formes representades, àrees temàtiques (ex. aprenentatge, ensenyament, llengües, identitat, rol de l'alumnat i del docent), i elements simbòlics i metafòrics. Aquesta primera dimensió es relaciona amb l'*anàlisi de contingut* de què parla la teoria sociocultural i que, en el cas de les narratives visuals (Kalaja et al., 2016), se centra l'anàlisi de les creences segons els entorns d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües, els artefactes i el tipus d'interacció que es plasma a les representacions i que esdevenen eines de mediacions.
- Interlocutiva (*com*): disposició dels elements, aspectes contextuals, tipologies generals i específiques (formats) de narratives visuals, i color.
- Enunciativa (*posició*): models d'interpretació (al·legòric, històric i genèric), creences mobilitzades i interpretació escrita de la representació.

Quan es parla de models d'interpretació (Todorov, 2013, 15-17) es fa referència a:

- Interpretació al·legòrica: la imatge és la figuració codificada d'una abstracció (ex. un quadre una dona pot representar la imatge de Justícia).
- Interpretació històrica: la imatge al·ludeix a una història prèvia a la representació, que convé conèixer per no mal interpretar-ne el sentit que l'autor volia donar-li.
- Interpretació típica o genèrica: l'accés al sentit de la imatge no necessita informació específica; és suficient conèixer els gestos quotidians. Aquest tipus d'interpretació es defineix negativament respecte de la històrica, ja que implica l'absència de tota al·lusió

a una història concreta que seria indispensable conèixer, ja sigui d'origen religiós, mitològic, literari o procedent de la Història pròpiament dita.

Del procediment d'anàlisi de les narratives visuals com a dades primàries i la seva interpretació com a dades secundàries, cal destacar-ne les etapes. En primer lloc, s'analitza la representació sense tenir en compte la interpretació escrita del subjecte; en segon lloc, s'examina la mirada del futur mestre respecte la pròpia creació; i, en tercer lloc, es contrasta l'anàlisi de la investigadora amb la lectura interpretativa de l'estudiant. És important passar per aquestes tres fases, perquè és possible que cada subjecte hagi interpretat de diferent forma els enunciats de les activitats metacognitives.

En aquest procés es produeix una triangulació de mirades, entre la realitat del dibuix –que té autonomia pròpia–, la interpretació del subjecte i l'anàlisi interpretatiu de la investigadora. És a dir, s'articula i es transita entre allò que hi ha plasmat a la representació, allò que l'estudiant de mestre diu sobre la seva creació i allò que la investigadora interpreta de la narrativa visual. Aquestes tres realitats són complementàries i es parteix de la idea que allò que diu el subjecte sobre la seva narrativa no esgota allò analitzat per la investigadora, ni tampoc ho condiciona. Per tant, es produeixen moviments discursius, ja que a través de diferents llenguatges multimodals (verbals i visuals) es generen moviments cognitius, la qual cosa fa possible l'evolució de les creences al llarg de la formació inicial.

4.8.4. Sistema de transcripció i codificació

Per a les narratives orals, els focus grup, s'utilitza el sistema de transcripció i codificació de Palou i Fons (2010). Aquest codi es basa en les aportacions sobre l'anàlisi del discurs en interacció de Kerbrat-Orecchioni (2005):

- I pausa breu (inferior a tres segons)
- II pausa superior a tres segons
- / to ascendent
- \ to descendent
- ¿? entonació interrogativa
- ¡! entonació exclamativa
- {{(AC) text afectat} tempo ràpid
- {{(DC) text afectat} tempo lent
- {{(F) text afectat} intensitat forta
- {{(P) text afectat} intensitat fluixa
- :: allargament d'un so
- ...- tall abrupte d'un so
- subratllat èmfasi
- [text afectat] encavalcament
- |sons paralingüístics| tipus sons de farciment, onomatopeies, etc.
- (descripció) riures, tos, picar de mans, etc.
- ((descripció)) elements externs a l'entrevista tipus «algú entra al despatx».
- les majúscules indiquen noms propis o abreviacions (tipus P4)

4.8.5. Categorització i patrons emergits de l'anàlisi de les dades

Pel que fa a la categorització, en aquest estudi s'han agrupat diferents patrons observats a través de l'anàlisi de dades, per mitjà de categories significatives que han emergit, és a dir, que no han estat prèviament establertes, sinó que han sorgit en sintonia amb la realitat estudiada. La seva integració ha estat basada en les similituds i *ressonàncies* pel que fa als significats. La construcció de les categories va de la inducció a la deducció: la investigadora fa una anàlisi de les dades sense una llista de categories preestablerta i, a partir de l'anàlisi, identifica les unitat analítiques que conceptualment coincideixen amb el fenomen retrat en el conjunt de dades (Given, 2008). Els resultats d'aquest procés enllacen amb la creació de temes, constructes, patrons i dominis de les categories. El procés de categorització continua en recerca fins a la saturació o l'esgotament, que en aquest estudi conclou amb la finalització del grau universitari, és a dir, del període de formació inicial dels mestres.

La credibilitat de la categorització d'aquesta tesi respon a quatre qüestions crítiques: les categories capturen la riquesa de les dades; la constitució interna de les categories és coherent; les categories són diferents les unes respecte les altres; i les categories han estat creades i comprovades, a través de la codificació i la interpretació de les dades. Per jutjar la credibilitat de les categories d'anàlisi es pot incloure la participació de tercers, com ara el director de tesi i altres investigadors, com ara la supervisora durant l'estada de recerca a l'estranger (Danièle Moore, 2016) o els membres del grup de recerca PLURAL, al qual pertany la doctoranda.

4.8.5.1. Categories vinculades als canvis de paradigma (del *monolingüe-bilingüe* al *plurilingüe*)

De l'anàlisi qualitatiu-interpretatiu de les dades, al llarg dels quatre anys de la formació inicial, se'n deriven resultats que demostren l'existència de tres patrons en relació als paradigmes a què pertanyen les creences:

- 1) **Paradigma *monolingüe-bilingüe***: concep les llengües com a components separats i aïllats dins del repertori, i es basa en la idea que els individus han d'assolir el *domini* per separat de cada una de les llengües del seu repertori, amb l'objectiu de ser un *parlant ideal* (Coste, Moore i Zarate, 2009).
- 2) **Paradigma *intermedi*** (entre el *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe*): presenta elements d'ambdós paradigmes extrems, de tal manera que se situa entre la visió compartimentada i la visió integrada de les llengües.
- 3) **Paradigma *plurilingüe***: entén que la competència plurilingüe engloba el complex repertori de llengües i habilitats lingüístiques d'un individu. Des d'una visió integrada,

suggereix que les persones desenvolupen una xarxa interrelacionada de competències parcials i pràctiques lingüístiques plurals, que construeixen amb diferents objectius en diversos contextos (Coste, Moore i Zarate, 2009).

A les primeres preguntes de la discussió de resultats es relacionen aquestes categories amb els fenòmens evolutius –*resistència*, *afinació*, *ampliació* i *metamorfosi*– (Pérez-Peitx, 2016), i els fenòmens de resistència –*tensions* i *contradiccions*– (Tresserras, 2017) de les creences. A continuació, es recorden breument aquests fenòmens.

Els fenòmens evolutius que va identificar Pérez-Peitx (2016) a la seva tesi doctoral partien d'una categorització més extensa dels canvis en les creences que van establir Cabaroglu i Roberts (2000) [de més a menys canvi]: *awareness/realization*; *consolidation/confirmation*; *elaborating/polishing*; *addition*; *re-ordering*; *re-labeling*; *linking up*; *disagreement*; *reversal*; *pseudo change*; *no change*.

Pérez-Peitx va optar per reduir-ho a quatre canvis –*resistència*, *afinació*, *ampliació* i *metamorfosi*–, perquè va considerar que els onze canvis són qüestionables en tant que parteixen del fet que quan discursivament els subjectes deixen constància d'una altra manera de *posicionar-se*, de forma automàtica, hi ha canvi en les seves creences i formes de pensament. L'autora va comprovar que aquesta anàlisi literal de les dades porta a no qüestionar suficientment el missatge.

Segons aquesta autora, el fenomen de *repetició* implica manca absoluta de canvi; mentre que el de *metamorfosi* és la màxima expressió de canvi, ja que comporta una transformació de les creences. Els fenòmens intermedis fan possible el trànsit entre els dos extrems (*repetició* i *metamorfosi*) i fan referència a l'*afinació* com a capacitat de situar l'èmfasi de l'element d'una manera més delicada; i a l'*ampliació* com a increment d'informació en el nucli de la creença, nous sabers que són compatibles amb els existents i que expandeixen la dimensió de la resistència.

D'acord amb Tresserras (2017), la reflexió durant la formació inicial pot conduir a un procés de canvi de les creences. Aquesta autora, des de la teoria sociocultural i partint de les idees d'Engeström i Sannino (2011), apunta que reflexionar sobre una problemàtica determinada, o prendre'n consciència, fa que emergeixin *resistències*, a les quals es pot fer front per mitjà de la creació de nous marcs interpretatius. Aquestes *resistències*, que l'autora anomena *tensions*, permeten definir qualsevol problemàtica que emergeixi de la influència de punts de vista *contradictoris*.

4.8.5.2. Categories de les *mediacions estratègiques*

Segons Gabillon (2012, p. 191), hi ha mediacions que tenen influència en el desenvolupament i evolució de les creences²². De major a menor impacte són:

- 1) Les experiències com a aprenent de llengües.
- 2) La formació inicial de mestres.
- 3) Les experiències vinculades a la pràctica docent.
- 4) La interacció social.
- 5) Les lectures relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

Aquesta autora ha demostrat que les creences arrelades al passat com a aprenent tenen més incidència que, per exemple, les metodologies apreses durant la formació inicial en l'actuació docent. Les seves investigacions mostren que, majoritàriament, la formació teòrica adquirida durant els estudis universitaris és utilitzada per confirmar les creences.

En aquesta tesi, han emergit cinc categories de *mediacions estratègiques*, algunes de les quals coincideixen amb les de Gabillon (2012):

1. **Les experiències com a aprenent de llengües:** són mediacions que es relacionen amb tot allò que ha viscut l'individu durant l'aprenentatge de llengües, sobretot en contextos formals.
2. **Les experiències com a docent en pràctiques:** són mediacions vinculades a una part del programa de la formació inicial dels mestres, en concret, a les pràctiques del grau universitari.
3. **El procés formatiu del grau:** són mediacions lligades a la docència de les assignatures: "Iniciació a la didàctica de la llengua i la literatura" (1r); "Didàctica de les habilitats comunicatives" (2n); "Didàctica de la literatura infantil i juvenil" (3r); "Planificació a l'àrea de llengua" (4t).
4. **Les directrius i elements socioculturals i institucionals:** són mediacions que, per un costat, fan referència als punts de vista socials, culturals i institucionals que els estudiants de mestre es (re)apropien, com ara els discursos vinculats a les llengües (ex. jerarquies lingüístiques), les seves formes d'educació (ex. enfocaments educatius), el currículum (ex. tractament de les llengües) i les pràctiques docents (ex. estades a les escoles durant el grau), que tant la comunitat educativa (discursos acadèmics) com la societat (discursos socioculturals) construeix. Per un altre costat,

²² Veure en detall al *marc teòric* a la pàgina 17.

aquest tipus de mediacions estan relacionades amb els fenòmens que interaccionen amb les llengües, com ara les cultures i les identitats.

- 5. Les mediacions dels contextos informals:** són mediacions que s'emmarquen en contextos no formals com ara experiències dels àmbits familiar i lúdic, i que inclouen tant factors humans (ex. amistats), físics (ex. *media*, lectures, pel·lícules, música, etc.), com d'ambdós tipus conjuntament (ex. viatge).

La reflexió sistemàtica sobre les experiències antigues, recents i noves durant la formació inicial a través de les narratives multimodals ha permès als futurs mestres dur a terme processos metacognitius –*externalització* i *verbalització*, *(re)conceptualització*, *materialització* i *projecció* de les creences– (Gal'perin, 1989), que els han conduït a la (re)formulació de les seves creences al voltant de la competència plurilingüe. Al *volum II* dels *annexos*²³ hi ha un quadre per a cadascun dels subjectes, en què es mostren exemples de creences que han sacsejat les diferents *mediacions estratègiques* i mètodes de generació de dades.

4.8.5.3. Categories de les narratives multimodals

Durant l'anàlisi de les produccions multimodals, han emergit un conjunt de categories de codificació que permeten estudiar-les segons la naturalesa d'aquest llenguatge semiòtic. A partir d'estudis previs que han utilitzat formes de representació constituïdes per un eix horitzontal, un eix vertical i un node (Dagenais et al., 2009; Pérez-Peïtx, Civera i Palou, 2018), han emergit tres dimensions que tenen en compte les funcions simbòliques i informatives, i el subjecte creador de la narrativa, i que es relacionen amb les tres categories d'anàlisi de les narratives multimodals (*temàtica-què*; *interlocutiva-com*; *enunciativa-posició*)²⁴:

1. **Eix vertical (categoria temàtica- *què*):** aquest eix es vincula a les **funcions simbòliques** relacionades amb les formes representades, les àrees temàtiques, els elements simbòlics i metafòrics, els colors, entre d'altres.
2. **Eix horitzontal (categoria interlocutiva- *com*):** aquest eix aporta llum a les **funcions informatives** que inclouen la disposició dels elements (composició), els aspectes contextuals, les tipologies generals i específiques de narratives, entre d'altres.
3. **Node (categoria enunciativa- *posició*):** hi ha l'actor social plurilingüe, el futur mestre, el qual es concep de forma dinàmica en relació als dos eixos. Aquest punt es desplaça en els dos eixos segons els models d'interpretació, les creences expressades i la complementarietat entre la informació visual i verbal.

²³ Veure al *volum II* dels *annexos* a la pàgina 106 la *categorització de les creences segons les mediacions estratègiques*.

²⁴ Veure els *critèris per a la construcció de categories d'anàlisi de les narratives visuals* a la pàgina 108 d'aquest volum.

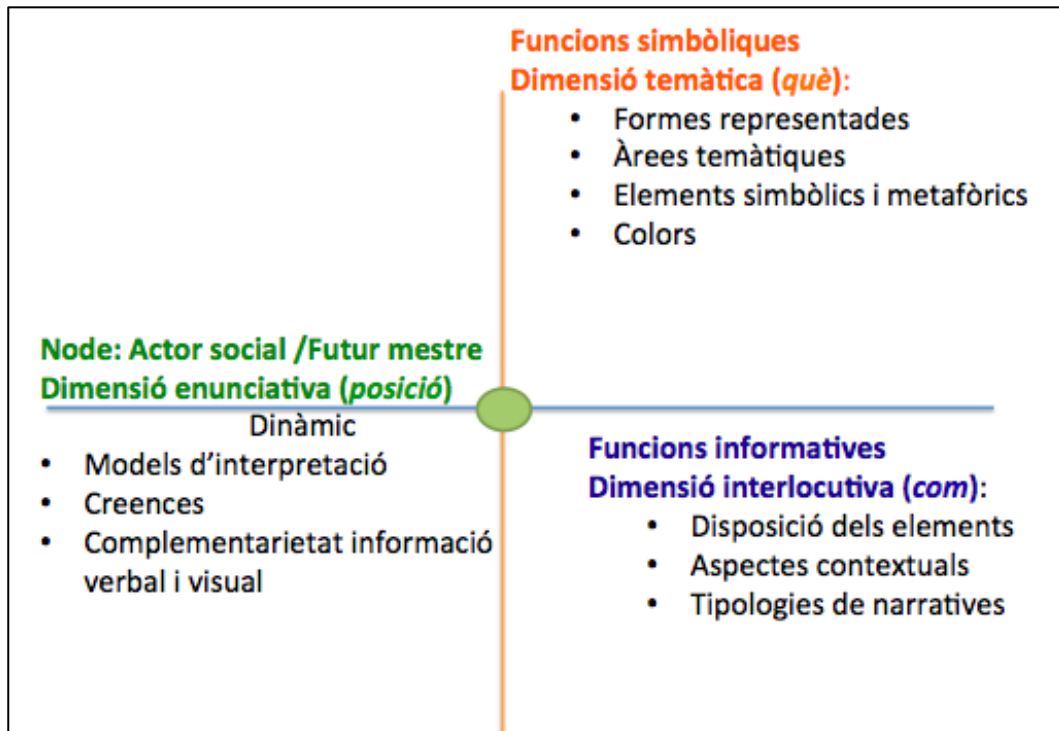


Figura 6. Categories de les dimensions per a la interpretació de les narratives multimodal²⁵.

²⁵ Font: Elaboració pròpia.

5. ANÀLISI

Vivim en les nostres creences.

Ortega i Gasset²⁶

La mano dice verdades que la lengua es incapaz de articular.

George Steiner²⁷

5.1. Aida

5.1.1. Anàlisi de la primera recollida de dades (1r del grau)

5.1.1.1. Anàlisi del relat de vida lingüística

Tema 1. Situació de bilingüisme precoç: català i castellà (Passat).

Des que era ben petita, pel que m'han dit, ja era força xerraire. Tot i que la llengua que parlàvem a casa era el català, vaig aprendre el castellà molt aviat perquè era l'única llengua que parlaven els meus avis. Per aquest motiu considero que ambdues llengües són les meves llengües maternes o L1, ja que les vaig utilitzar i aprendre de manera simultània durant els meus primers anys de vida.

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Marc de participació</p> <p>La futura mestra (d'ara en endavant Aida) que ha escrit la narració ha tingut en compte la destinatària, la investigadora, d'acord amb la definició de <i>relat de vida lingüística</i>. Per tant, ha elaborat el text a partir de les consignes no direccionals que li ha donat.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>La primera seqüència temàtica de les vuit que té el relat tracta una:</p> <ol style="list-style-type: none"> Situació de bilingüisme precoç: català i castellà (Passat). 	<p>Posicionament enunciatiu (temps verbals)</p> <p>En primer lloc, el posicionament enunciatiu es mostra a través del l'ús dels temps verbals. S'utilitza el passat i el present per narrar com van ser els primers aprenentatges de llengües de l'Aida i, alhora, per valorar en l'actualitat quina relació manté amb</p>

²⁶ Ortega i Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza Editorial.

²⁷ Steiner, G. (2001). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.

<p>Llengua</p> <p>El català és la seva L1, per la qual cosa ha estat la llengua escollida pel relat. D'altra banda, la llengua esdevé un tema en els diferents fragments que el conforma, ja que es parla sobre les llengües que formen part del repertori lingüístic, la possibilitat de <i>dominar-les</i>, el significat de saber-ne, els seus processos d'ensenyament i d'aprenentatge, entre d'altres aspectes.</p> <p>Polifonia del discurs</p> <p>En aquest primer bloc temàtic es presenten fets de la vida lingüística, en els quals és present la veu dels altres significatius de l'Aida: avis i família (mare i pare). Tant és així que s'afirma que els primers aprenentatge del català i del castellà han estat molt relacionats amb l'entorn familiar; i que ha estat la comunitat familiar qui l'ha descrit, des de petita, com una persona xerraire, per tant, una interlocutora activa i amb predisposició a l'aprenentatge de llengües.</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>L'àmbit vital que apareix és el familiar (mare, pare i avis), que forma part de la comunitat immediata.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En aquest cas, la connexió entre l'entorn social i la dimensió individual es concreta en l'esfera comunicativa de l'ús de les llengües en els primers aprenentatges, caracteritzats pel bilingüisme precoç. L'interacció social entre la família i l'aprenent de mestra van permetre construir un repertori lingüístic que ha evolucionat al llarg del temps.</p> <p>Tipus d'escriptura i de suport d'escriptura</p> <p>La narració s'ha escrit mitjançant l'ordinador, per tant, el tipus d'escriptura i el suport és tecnològic. Aquesta elecció és raonable, ja que l'Aida és una nativa digital, que pertany a una generació poc acostumada a escriure a mà.</p>	<p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Al llarg de l'anàlisi, aquest apartat es divideix en tres categories, en funció de tres nivells de significat de les paraules clau: intrapersonal, interpersonal i metacognitiu. A cada exemple de la classificació es marquen en negreta els mots clau i, al seu voltant, les constel·lacions de paraules. En aquests fragments es troben els indicis del relat, els quals poden aparèixer a més d'un nivell de realitat, dels tres esmentats.</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell interpersonal</u>:</p> <p><i>Des que era ben petita, pel que m'han dit, ja era força xerraire.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p><i>Tot i que la llengua que parlàvem a casa era el català, vaig aprendre el castellà molt aviat perquè era l'única llengua que parlaven els meus avis.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Per aquest motiu considero que ambdues llengües són les meves llengües maternes o L1, ja que les vaig utilitzar i aprendre de manera simultània durant els meus primers anys de vida.</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>En aquesta obertura del relat es considera l'experiència d'haver viscut una situació d'aprenentatge de llengües caracteritzada pel bilingüisme precoç, ja que s'afirma que tant el català com el castellà són L1.</p>	<p>aquestes llengües que va aprendre en situació de bilingüisme precoç.</p> <p>En segon lloc, es combinen tres conductes discursives: narrativa, expositiva i argumentativa, ja que se situa i s'informa sobre fets de la vida lingüística i s'expressen opinions al respecte. En tercer lloc, cal esmentar que el posicionament enunciatiu global és el personal.</p> <p>Situació en el temps i punt crític</p> <p>En aquest fragment d'obertura del relat es presenta un esdeveniment que va marcar un abans i un després a la biografia lingüística de l'Aida. Aquest fa referència als primers contactes amb les llengües a l'àmbit familiar, és a dir, als seus primers usos en processos de socialització. En aquest sentit, en aquest punt crític del text es posa l'accent en la influència de la comunitat immediata en la predisposició a l'aprenentatge de llengües.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>El lèxic relacionat amb objectes d'aprenentatge són el <i>català</i> i el <i>castellà</i>, que són categoritzades com a L1.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p>A la primera seqüència manifesta dues forteses:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) L'establiment de relació entre un tret de la personalitat (<i>xerraire</i>) amb els primers aprenentatges de llengües en el context familiar. 2) La consciència del procés d'aprenentatge viscut, caracteritzat per l'ús del català i el castellà en un context de bilingüisme precoç (<i>la llengua que parlàvem a casa era el català; vaig aprendre el castellà molt aviat; utilitzar i aprendre de manera simultània</i>).
--	---	---

		<p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>Els elements lèxics d'aquesta categoria fan referència als verbs <i>parlar</i>, <i>aprendre</i> i <i>utilitzar</i>, i als mots o constel·lacions de paraules: <i>molt aviat</i>, <i>única</i>, <i>maternes</i> o <i>L1</i>, <i>primers anys de vida</i>, <i>casa</i> i <i>avis</i>. La presència d'aquest lèxic posa de manifest el caràcter social d'interacció dels primers contextos familiars d'aprenentatge de llengües.</p>
--	--	--

Taula 9. Anàlisi del primer bloc temàtic del relat de vida lingüística de l'Aida²⁸.

Tema 2. Les habilitats comunicatives en les quatre llengües del repertori lingüístic [1] i els contextos d'aprenentatge [2] (Present).

A mesura que els anys han anat passant i que m'he anat fent gran he après altres llengües. Em sento capaç d'escoltar, de parlar, de llegir i d'escriure en català i en castellà sense cap tipus de dificultat. En anglès em sento capaç de fer-ho, però amb una mica menys de seguretat; i en francès, malgrat haver-lo estat estudiant durant tres anys a l'escola, no m'hi sento gaire capaç perquè el tinc força oblidat. Les llengües si no s'utilitzen s'obliden i això és el que em va passar amb el francès; quan vaig deixar de fer classes el vaig anar oblidant a poc a poc. Aquests quatre idiomes són els que conec, ja que no comptabilitzo aquells amb els quals només ser dir alguna paraula aïllada [1]. El català i el castellà els vaig aprendre a casa i després a l'escola el vaig seguir aprenent en la seva vessant més normativa i acadèmica. L'anglès i el francès els vaig aprendre a l'escola [2].

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA	DIMENSÍO TEMÀTICA	DIMENSÍO ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>A diferència de la seqüència temàtica anterior, aquesta s'organitza en dos subtemes: les habilitats comunicatives i els contextos d'aprenentatge de les llengües del repertori lingüístic.</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>Els àmbits vitals que apareixen són el familiars i l'acadèmic (escolar), en sintonia amb les comunitats de pràctica immediata (família) i educativa (escola).</p>	<p>Temàtiques</p> <p>La segona seqüència temàtica del text té dos subtemes relacionats amb les llengües que conformen el repertori lingüístic del subjecte:</p> <p>2. Les habilitats comunicatives en les quatre llengües del repertori lingüístic [1] i els contextos d'aprenentatge [2].</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>El català i el castellà els vaig aprendre a casa i després a l'escola</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu</p> <p>En contrast amb el fragment analitzat anteriorment, en aquest empra, majoritàriament, temps verbals en present, sobretot quan parla sobre les seves habilitats comunicatives en cada llengua; i en passat per narrar els contextos d'aprenentatge. Pel que fa al posicionament enunciatiu, coincideix amb el primer fragment, perquè és el personal.</p> <p>La conducta discursiva que caracteritza aquesta seqüència temàtica és l'expositiva, ja que s'informa sobre les destreses comunicatives i lingüístiques i els entorns</p>

²⁸ La font de totes les taules de l'apartat *anàlisi* són d'elaboració pròpia.

<p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>Els vincles entre l'entorn social i la dimensió individual es manifesten a través dels contextos d'aprenentatge (familiar i escolar), ja que els marcs posen en evidència la naturalesa interactiva i col·lectiva del procés.</p>	<p><i>el vaig seguir aprenent en la seva vessant més normativa i acadèmica. L'anglès i el francès els vaig aprendre a l'escola.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p><i>A mesura que els anys han anat passant i que m'he anat fent gran he après altres llengües. Em sento capaç d'escoltar, de parlar, de llegir i d'escriure en català i en castellà sense cap tipus de dificultat. En anglès em sento capaç de fer-ho, però amb una mica menys de seguretat; i en francès (...) no m'hi sento gaire capaç perquè el tinc força oblidat.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Les llengües si no s'utilitzen s'obliden i això és el que em va passar amb el francès; quan vaig deixar de fer classes el vaig anar oblidant a poc a poc.</i></p> <p><i>Aquests quatre idiomes són els que conec, ja que no comptabilitzo aquells amb els quals només ser dir alguna paraula aïllada.</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>En aquest fragment enumera les llengües que considera que formen part del seu repertori lingüístic, i especifica el grau de desenvolupament de les habilitats comunicatives (<i>escoltar, parlar, llegir i escriure</i>) que creu haver construït i que influeixen en les actituds fer les llengües. Per últim, cal destacar que entén la formació del repertori lingüístic com un procés continu en evolució constant al llarg de la vida.</p> <p>Estatus de les llengües</p> <p>Un indicador de l'estatus que atribueix a les llengües és l'ordre amb què parla d'elles: català, castellà, anglès i francès, el qual marca una progressió del major al menor desenvolupament de destreses comunicatives en cada una. En darrer lloc, és necessari posar de manifest una creença base que s'expressa en aquest fragment del relat: <i>només formen part del repertori lingüístic les llengües que s'han après de forma reglada o durant un llarg període de temps</i> (CB 2).</p>	<p>en què s'han après les llengües al llarg de la vida. A més, però, també s'utilitza la conducta argumentativa, per tal d'argumentar algunes reflexions metacognitives, com per exemple la relacionada amb les llengües que s'inclouen o no dins el propi repertori lingüístic.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>El lèxic que es relaciona amb aquesta categoria fa referència a les <i>llengües</i> del repertori lingüístic (<i>català, castellà, anglès i francès</i>) i, en concret, a les habilitats comunicatives que es desenvolupen (<i>parlar, escoltar, llegir i escriure</i>). En aquest tipus també pertany la constel·lació de paraules <i>vessant normativa i acadèmica</i>, ja que és una dimensió del concepte de llengua subjecte d'aprenentatge.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes afectius" i "eines de fortalesa"</p> <p>L'ús reiterat de l'expressió <i>em sento capaç de</i>, juntament amb mots com ara <i>seguretat, dificultat, aprendre i oblidar</i> és un recurs que emprà l'Aida per augmentar l'expressivitat dels fets explicats en relat, per mostrar les seves emocions vers les llengües i per manifestar els seus punts forts i febles vinculats al procés d'aprenentatge de llengües. Les eines de fortalesa plasmades es relacionen amb el reconeixement del grau de desenvolupament de les seves capacitats en cada llengua, les quals estan en evolució i canvi constant; i de la consciència de les llengües que integren el propi repertori lingüístic, així com dels contextos on s'ha après.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>Els elements lèxics <i>parlar, classes, aprendre, escola i casa</i> reflecteixen, indirectament, la naturalesa social del procés d'aprenentatge de llengües. A més, això es</p>
---	--	---

		reafirma amb l'oració <i>les llengües si no s'utilitzen s'obliden</i> , ja que apel·la a la necessitat de fer un ús funcional i comunicatiu de les llengües per desenvolupar i eixamplar el repertori lingüístic.
--	--	---

Taula 10. Anàlisi del segon bloc temàtic del relat de vida lingüística de l'Aida.

Tema 3. Àmbits d'ús de les quatre llengües del repertori lingüístic.

Amb el meu entorn més proper, és a dir, amb els amics, la família, a classe, a la feina, etc. utilitzo el català i el castellà de manera indistinta. Potser tinc preferència pel català, però no tinc cap problema d'utilitzar el castellà si el meu interlocutor se sent més còmode. Quan coneixem una persona, la llengua amb la qual ens adreçem a ella per primera vegada sovint marca quina serà la llengua que utilitzarem en futures converses. El francès no l'utilitzo mai malgrat que tinc algun amic francès, perquè acostumem a parlar en anglès perquè em sento més còmoda i crec que em puc expressar millor. L'anglès l'utilitzo per parlar amb la família americana amb la qual vaig conèixer aquest estiu passat, i amb tots els amics que vaig fer d'allà.

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA	DIMENSÍO TEMÀTICA	DIMENSÍO ENUNCIATIVA
<p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>Els àmbits vitals d'aquest fragment del relat són el familiar, l'acadèmic (universitat) i el lúdic (amistats, família americana i societat en general –<i>persona, interlocutor</i>–). En consonància les esferes vitals, apareixen les comunitats immediata (família i amistats), educativa (universitària) i professional (feina).</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>En aquesta part del text s'estableixen connexions entre els nivells micro i macro, ja que parlar sobre els àmbits d'ús de les llengües del propi repertori lingüístic (microcosmos) implica la participació social dels altres (macrocosmos). A més, la relació entre aquests dos plans també s'efectua per mitjà de l'elecció de les llengües del repertori lingüístic, o del trànsit entre elles, per adequar-se al context comunicatiu.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquest és el tercer bloc temàtic dels vuit de la narració:</p> <p>3. Àmbits d'ús de les quatre llengües 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>Amb el meu entorn més proper, és a dir, amb els amics, la família, a classe, a la feina, etc. utilitzo el català i el castellà de manera indistinta.</i></p> <p><i>(...) però no tinc cap problema d'utilitzar el castellà si el meu interlocutor se sent més còmode.</i></p> <p><i>El francès no l'utilitzo mai malgrat que tinc algun amic francès, perquè acostumem a parlar en anglès (...). L'anglès l'utilitzo per parlar amb la família americana amb la qual vaig conèixer aquest estiu passat, i amb tots els amics que vaig fer d'allà.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p><i>Potser tinc preferència pel català, però no tinc cap problema</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu (temps verbals)</p> <p>El temps verbals que caracteritza aquest fragment és el present, perquè es tracten els àmbits d'ús actuals de les llengües; encara que també n'hi ha algun del futur, perquè es fa referència a l'ús de les llengües en situacions comunicatives amb interlocutor desconegut.</p> <p>La conducta discursiva és, bàsicament, la narrativa, en tant que se situen fets de la vida lingüística, és a dir, s'estableixen relacions entre els àmbits d'ús (persones i contexts) i les llengües. Malgrat això, en menor mesura, s'utilitza la conducta argumentativa, per tal de justificar les seves preferències en els usos de les llengües. Per últim, en aquesta seqüència es continua mantenint el posicionament enunciatiu personal, com a les anteriors.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes afectius"</p> <p>Els elements lèxics <i>entorn proper, amics, família, classe, feina, preferència, sento i còmoda</i> aporten</p>

	<p>d'utilitzar el castellà si el meu interlocutor se sent més còmode.</p> <p><i>El francès no l'utilitzo mai malgrat que tinc algun amic francès, perquè acostumem a parlar en anglès perquè em sento més còmoda i crec que em puc expressar millor.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Quan coneixem una persona, la llengua amb la qual ens adreçem a ella per primera vegada sovint marca quina serà la llengua que utilitzarem en futures converses.</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>Al parlar dels àmbits d'ús es valora la relació que manté l'Aida amb les llengües. Afirmar que, malgrat considerar el català com la seva llengua de referència, és capaç de transitar entre llengües per adequar-se al context. Altres apreciacions fa referència a la seva preferència pel català en comptes del castellà, o de l'anglès respecte el francès, les quals justifica pel fet de sentir-se més còmoda i tenir més habilitats comunicatives.</p> <p>Per acabar, és necessari fer evident una creença que manifesta: <i>Es construeixen correspondències llengües-persones: la llengua dels primers intercanvis comunicatius s'estableix com a llengua de preferència entre els participants al llarg del temps</i> (CP 4.1). Aquesta creença s'oposa a la idea expressada al paràgraf anterior sobre l'establiment de vincles i el trànsit entre llengües.</p> <p>Estatut de les llengües</p> <p>Una altra creença que manifesta l'Aida està relacionada amb l'ús de l'anglès com a llengües per a les relacions internacionals, malgrat que els interlocutors tinguin competències amb llengües que comparteixen: <i>L'anglès com a llengua franca en converses plurilingües</i> (CB 5). En el text això es reflecteix quan parla de l'ús de l'anglès amb el seu amic francès, malgrat ella tingui competències parcials en francès.</p>	<p>afectivitat i emotivitat en la relació del subjecte amb les llengües.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p>Les fortaleses de l'Aida es plasmen a través de l'expressió de les seves preferències entre llengües i el reconeixement de les emocions (<i>sento més còmoda</i>) i el grau de desenvolupament de les seves habilitats (<i>em puc expressar millor, utilitzo de manera indistinta, no tinc cap problema d'utilitzar el castellà</i>).</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>Els mots <i>entorn proper, amics, família, classe, feina, utilitzar, adreçem, coneixem una persona, interlocutor, converses, parlar i expressar</i> remetent a l'establiment de relacions interpersonals en què s'empren les llengües, en funció dels participants i del context.</p>
--	--	--

Taula 11. Anàlisi del tercer bloc temàtic del relat de vida lingüística de l'Aida.

Tema 4. El significat de saber una llengua [1] i la possibilitat de *dominar-la* [2]

Considero que saber una llengua és ser capaç d'expressar-se amb ella i que els teus interlocutors siguin capaços d'entendre allò que vols dir [1]. Les llengües es *dominen* quan ens sentim competents i capaços d'utilitzar-la per fer-nos entendre, malgrat que sempre ens quedaran aspectes per aprendre i el nostre aprenentatge no parará mai [2].

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA	DIMENSÍO TEMÀTICA	DIMENSÍO ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>En aquesta temàtica, igual que a l'anterior, apareixen dos subtemes: el significat de <i>saber una llengua</i> i la possibilitat de <i>dominar-la</i>, els quals estan vinculats.</p> <p>Polifonia del discurs</p> <p>El discurs multiveu sobretot s'identifica en el segon subtema, ja que l'Aida parla en primera personal del plural, a diferència del primer en el qual ho fa en primera personal del singular. Això significa que, mentre que el significat de <i>saber una llengua</i> l'entén com un aspecte de caràcter més individual, la possibilitat de <i>dominar-la</i> es contempla com un fet social que compartim els humans i que s'assoleix quan un individu se sent competent i capaç d'utilitzar la llengua. Aquesta segona perspectiva col·lectiva, en la qual el discurs és polifònic, també és evident en la part on referència a l'aprenentatge com un procés sense fi.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>La connexió entre aquestes dues esferes es reflecteix en el fet d'entendre que <i>saber una llengua</i> implica ser capaç d'emprar-la (microcosmos) amb finalitats comunicatives (macrocosmos).</p>	<p>Temàtiques</p> <p>El quart bloc temàtic està constituït per dos subtemes:</p> <p>4. El significat de saber una llengua [1] i la possibilitat de <i>dominar-la</i> [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>Considero que saber una llengua és ser capaç d'expressar-se amb ella i que els teus interlocutors siguin capaços d'entendre allò que vols dir.</i></p> <p><i>Les llengües es dominen quan ens sentim competents i capaços d'utilitzar-la per fer-nos entendre, malgrat que sempre ens quedaran aspectes per aprendre i el nostre aprenentatge no parará mai.</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>En aquesta seqüència temàtica es planteja el fet que l'individu està en relació constant amb les llengües al llarg de la vida, perquè li permeten comunicar-se, i atès que el seu procés d'aprenentatge mai finalitza.</p>	<p>Posicionament enunciatiu (temps verbals)</p> <p>El present és el temps verbal més utilitzat, tot i que, al final, també s'empra el futur quan es parla sobre el procés continuat d'aprenentatge de llengües al llarg de la vida.</p> <p>La conducta discursiva predominant és l'expositiva, ja que s'informa sobre el significat de dos processos (<i>saber i dominar</i>) relacionats amb les llengües. En darrer lloc, el posicionament enunciatiu que s'adopta és el personal que, inevitablement, va lligat al social, ja que la polifonia del discurs i l'ús de la primera persona del plural són evidències de la influència mútues entre individu i societat.</p> <p>Recursos expressius i elements metafòrics</p> <p>En aquesta part del relat apareixen dues metàfores: <i>les llengües es dominen i el nostre aprenentatge no parará mai</i>. La primera es relaciona amb el paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i> (és l'objectiu de la didàctica de les llengües); en canvi, la segona amb el paradigma <i>plurilingüe (lifelong learning)</i>.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>Com a elements d'aquesta categoria, apareixen constel·lacions de paraules com ara <i>expressar-se amb ella, capaços d'utilitzar-la, fer-nos entendre, aprenentatge que no parará mai</i>, els quals es relacionen amb el sentit que atorga el subjecte a <i>saber una llengua</i> i a <i>dominar-la</i>, dos processos vinculats a l'aprenentatge.</p>

		<p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p>Els punts forts que manifesta l'Aida pel que fa a l'aprenentatge de llengües són: el seu enfocament comunicatiu (<i>capaç d'expressar-se, capaços d'entendre, interlocutors i capaços utilitzar-la</i>) i la consciència que el repertori lingüístic està en constant evolució gràcies als processos de socialització i aprenentatge.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>El lèxic lligat a les relacions interpersonals són els verbs <i>expressar, utilitzar, aprendre i entendre</i> i el nom <i>interlocutors</i>, ja que apel·len a intercanvis comunicatius i situacions d'interacció social.</p>
--	--	---

Taula 12. Anàlisi del quart bloc temàtic del relat de vida lingüística de l'Aida.

5. L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a l'escola. Subtemes:

- 5.1. L'ensenyament i l'aprenentatge del català i del castellà al nostre país: prioritització de la llengua escrita.
- 5.2. L'ensenyament i l'aprenentatge d'una llengua estrangera al nostre país.
- 5.3. L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a altres països: prioritització de de la llengua oral.
- 5.4. Altres contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres.

Basant-me en la meva pròpia experiència d'aprenentatge de llengües a l'escola, crec que hi ha molts punts que es podrien millorar. Crec que l'ensenyament del català i del castellà a primària posa molt èmfasi en aspectes com no cometre faltes d'ortografia i en detectar barbarismes, però que oblida d'altres que considero més importants com saber parlar en públic. La llengua que s'ensenya a l'escola és bàsicament la llengua escrita, i em sembla lògic perquè els alumnes estan poc acostumats d'utilitzar-la, però realment la que els seria més *útil dominar* seria l'oral [1]. En d'altres països es fan a l'escola seminaris de debat i nombroses exposicions orals, i gràcies a aquests recursos els alumnes aprenen a ser més competents en la llengua oral i a parlar en públic sense vergonya [2]. La llengua estrangera que s'aprèn a l'escola, normalment l'anglès, crec que no està plantejada de la millor manera [3]. Parlant amb estudiants d'altres països he pogut comprovar que ells tenien un nivell d'anglès superior al meu i només l'han estudiat durant la meitat dels anys que jo portava fent-ho [2]. Crec que aquest problema es deu que aquí s'ensenya de manera que cada any es va repetint el que es va fer l'any anterior i d'aquesta manera s'avança poc. És molt difícil amb només dues o tres hores setmanals de classes d'anglès poder aprendre l'idioma [3]. S'hauria d'incorporar a la rutina dels estudiants veure sèries o pel·lícules, o escoltar cançons intentant entendre-les, en anglès [4].

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA	DIMENSÍO TEMÀTICA	DIMENSÍO ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>Aquest és el bloc temàtic amb més subtemes de tot el relat, ja que la idea general, <i>l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a l'escola</i>, engloba aspectes de diversa índole: <i>la comparació entre aquest procés aquí i a l'estranger</i>, i <i>l'ensenyament de llengües estrangeres i els seus contextos d'aprenentatge</i>.</p> <p>Polifonia del discurs</p> <p>La polifonia del discurs es manifesta a través de la veu dels estudiants d'altres països, amics de l'Aida, els quals van explicar-li com és l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües als seus països. A més, la futura mestra parteix de la pròpia experiència, que implica processos de veus múltiples propis de l'ensenyament i l'aprenentatge.</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>Les àmbits vitals són l'acadèmic (escolar) i el lúdic (amistats), els quals formen part de les comunitats de pràctica immediata (amics) i educativa (escolar). Una tercera comunitat de pràctica que apareix és la dels <i>media</i>, al parlar de <i>veure sèries i pel·lícules</i>, i <i> escoltar cançons</i> com a formes d'aprenentatge.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>La forma d'entendre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de l'Aida posa en evidència l'establiment de connexions entre els nivells micro i macro, ja que el concepció des d'una perspectiva col·lectiva i, sobretot, funcional i comunicativa. La funció de l'escola ha de ser crear contextos socials d'interacció, en què tinguin lloc situacions</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquesta és la cinquena seqüència temàtica de les vuit que té el relat, la qual té quatre subtemes:</p> <p>5. L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a l'escola:</p> <p>5.1. L'ensenyament i l'aprenentatge de català i del castellà al nostre país: prioritització de la llengua escrita.</p> <p>5.2. L'ensenyament i l'aprenentatge d'una llengua estrangera al nostre país.</p> <p>5.3. L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a altres països: prioritització de la llengua oral.</p> <p>5.4. Altres contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres.</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>Parlant amb estudiants d'altres països he pogut comprovar que ells tenien un nivell d'anglès superior al meu i només l'han estudiat durant la meitat dels anys que jo portava fent-ho.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p><i>Basant-me en la meva pròpia experiència d'aprenentatge de llengües a l'escola, crec que hi ha molts punts que es podrien millorar.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Crec que l'ensenyament del català i del castellà a primària posa molt èmfasi en aspectes com no cometre faltes d'ortografia i en detectar barbarismes, però que oblida d'altres que considero més importants</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu</p> <p>En aquest fragment predominen els temps verbals en present, perquè es parla sobre com es duu a terme l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües en l'actualitat, encara que també hi ha algunes formes en passat per apel·lar a experiències viscudes i una en condicional, que apunta la necessitat de complementar els contextos formals d'aprenentatge amb d'altres d'informals.</p> <p>En conjunt, la conducta discursiva és narrativa, en tant que se situen fets en el temps i l'espai vinculats amb els processos d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües. Al llarg de la seqüència temàtica, s'adopten tres posicionaments enunciatius: personal (individu que ha estat escolaritzat en el si d'una societat concreta); estudianta universitària en formació inicial com a docent; mestra (futura professió).</p> <p>Situació en el temps i punts crítics</p> <p>En aquesta part del relat hi ha tres punts crítics:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La pròpia experiència d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües en contextos reglats. 2) El coneixement, a través de la comunitat immediata (amistats), del tipus d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües a d'altres països. 3) El contrast entre ambdós models fa que l'Aida reflexioni sobre els canvis d'enfocaments necessaris i sobre l'eixamplament dels contextos d'aprenentatge. <p>Recursos expressius i elements metafòrics</p> <p>Al llarg de la seqüència hi ha una única metàfora, que ja ha aparegut anteriorment: <i>dominar</i> (una llengua). Altres constel·lacions de paraules que aporten expressivitat al text i que matisen el significat de les idees exposades són: <i>em sembla lògic</i>; parlar en públic <i>sense vergonya</i>; no està plantejada <i>de la millor manera</i>; d'aquesta manera <i>s'avança</i></p>

<p>comunicatives autèntiques, per tal que els infants aprenguin les llengües emprant-les.</p> <p>Zones blanques</p> <p>Tenint en compte les consignes que li van proporcionar al subjecte, hi ha un tema que no s'ha tractat: <i>si és possible ensenyar una llengua</i>. No obstant això, aquest aspecte s'ha tractat a través del <i>no dit en el dit</i>, perquè quan s'ha parlat sobre els enfocaments d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües en el nostre país i a l'estranger, s'ha valorat la possibilitat d'ensenyar-les a través de plantejaments comunicatius i funcionals.</p>	<p>com saber parlar en públic.</p> <p><i>La llengua que s'ensenya a l'escola és bàsicament la llengua escrita, i em sembla lògic perquè els alumnes estan poc acostumats d'utilitzar-la, però realment la que els seria més útil dominar seria l'oral.</i></p> <p><i>En d'altres països es fan a l'escola seminaris de debat i nombroses exposicions orals, i gràcies a aquests recursos els alumnes aprenen a ser més competents en la llengua oral i a parlar en públic sense vergonya.</i></p> <p><i>La llengua estrangera que s'aprèn a l'escola, normalment l'anglès, crec que no està plantejada de la millor manera. (...) aquí s'ensenya de manera que cada any es va repetint el que es va fer l'any anterior i d'aquesta manera s'avança poc.</i></p> <p><i>És molt difícil amb només dues o tres hores setmanals de classes d'anglès poder aprendre l'idioma.</i></p> <p><i>S'hauria d'incorporar a la rutina dels estudiants veure sèries o pel·lícules, o escoltar cançons intentant entendre-les, en anglès.</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>Les relacions que s'estableixen amb les llengües a l'escola a través dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge són, en gran mesura i en el nostre país, per mitjà del codi escrit, i prioritant la repetició i el coneixement del sistema formal del les llengües. Per contra, a d'altres països es fa posant l'accent en la llengua oral. Per últim, l'Aida posa de manifest la necessitat de diversificar els contextos d'aprenentatge, sobretot en llengües estrangeres, per tal d'eixamplar el repertori lingüístic.</p>	<p><i>poc; i és molt difícil amb només dues o tres hores setmanals. El tret comú d'aquestes expressions és l'ús d'adjectius o adverbis que permeten descriure detalladament el com i situen els fets narrats en el relat.</i></p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>El lèxic d'aquesta categoria es pot classificar en cinc tipus:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les llengües: <i>llengua</i> (entesa com les oficials del país: català i castellà) i <i>llengües estrangeres</i> (anglès). 2) La llengua en funció del codi: <i>escrita</i> i <i>oral</i>. 3) Els continguts i destreses que es treballen segons el codi: <i>ortografia, barbarismes</i> i <i>parlar en públic</i>. 4) Les accions (verbs) associades al procés d'ensenyament i d'aprenentatge: <i>ensenyar, aprendre, utilitzar</i> (la llengua), <i>entendre, repetir, escolar, veure</i> (pel·lícules), entre d'altres. 5) Alguns mètodes o recursos d'ensenyament i d'aprenentatge: <i>seminaris, debats, exposicions orals, sèries, pel·lícules</i> i <i>cançons</i>. <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p>El reconeixement de les febleses del model d'ensenyament de llengües del nostre país i dels punts forts del d'altres d'estrangers, així com la introducció de nous plantejaments didàctics són punts forts que demostra l'Aida a l'hora de fer una diagnosi subjectiva de la realitat educativa.</p> <p>Alguns elements lèxics que ho proven són les expressions: <i>crec que hi ha molts punts que es podrien millorar; considero més important saber parlar en públic; els alumnes estan poc acostumats a utilitzar-la; a altres països els alumnes aprenen a ser més components en la llengua oral; he pogut comprovar que tenien un nivell d'anglès superior al meu; cada any es va repetint; és molt difícil amb 2 o 3 hores setmanals; i s'hauria d'incorporar (...) veure sèries o pel·lícules, o escoltar cançons.</i></p>
--	--	--

		<p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>El lèxic sobre "instruments de relació interpersonal" va associats amb paraules que fan referència a l'enfocament funcional i comunicatiu de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, tals com: <i>llengua oral, seminaris, debats, exposicions orals, i parlar en públic</i>. Per últim, també forma part d'aquesta categoria el mot <i>estudiants</i>, que s'empra per parlar sobre intercanvis comunicatius amb joves d'altres països sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p>
--	--	--

Taula 13. Anàlisi del cinquè bloc temàtic del relat de vida lingüística de l'Aida.

6. Diferències en la relació del subjecte amb la L1 i L2, molt lligades al vincle afectiu-emocional, segons el:

6.1. Punt de vista personal: la pròpia experiència

6.2. Punt de vista de l'alumnat de primària

6.3. El paper de la mestra durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües: els errors com a font d'aprenentatge

La diferència entre expressar-nos en la nostra llengua materna o la nostra segona llengua és clara. Ens sentim molt més còmodes parlant en una llengua que dominem i ens sentim insegurs quan la dominem menys, però crec que és normal. De petita em feia molta por parlar a les classes d'anglès perquè no em sentia segura i em feia pànic dir alguna paraula malament i que els meus companys riguessin de mi [1]. Crec que els alumnes de primària sovint tenen por de parlar en una llengua que dominen poc per por del que els seus companys puguin pensar si ho fa malament [2]. Hauríem d'ajudar-los a perdre la por i ajudar-los perquè vegin que cometent errors s'aprèn i que forma part d'aprendre: tothom es pot equivocar [3].

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Organització</p> <p>En aquest fragment del relat, a partir d'una idea general sobre les diferències de relació entre L1 i L2, es desenvolupen tres temes específics, segons el punt de vista amb què s'aborda aquesta distinció o en funció del paper de la mestra pel que fa a la gestió d'aquesta diferència.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquesta sisena seqüència temàtica té tres subtemes:</p> <p>6. Diferències en la relació del subjecte amb la L1 i L2, molt lligades al vincle afectiu-emocional, segons el:</p> <p>6.1. Punt de vista personal: la pròpia experiència.</p> <p>6.2. Punt de vista de l'alumnat de primària.</p>	<p>Posicionament enunciatiu</p> <p>Els temps verbals del bloc temàtic s'adeqüen al tipus d'informació que s'aporta. Per parlar sobre <i>fets generalitzables</i> s'utilitza el present:</p> <p><i>La diferència entre expressar-nos en la nostra llengua materna o la nostra segona llengua és clara. Ens sentim molt més còmodes parlant en una llengua que dominem i ens sentim insegurs quan la dominem menys, però crec que és normal.</i></p> <p><i>Crec que els alumnes de primària sovint tenen por de parlar en una</i></p>

<p>Polifonia del discurs</p> <p>El discurs multiveu d'aquesta part del relat s'expressa en tres sentits: el de l'estudiant com a membre d'una comunitat en que hi ha contacte de llengües i en la qual s'estableixen diferents tipus de relació amb cada una; el d'alumne de primària que viu aquesta situació de diversitat; i el de mestra en formació inicial que reflexiona sobre la seva funció de cara a la gestió d'aquest fet durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües dels seus estudiants.</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>L'àmbit vital que apareix és l'acadèmic escolar de la comunitat educativa.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>La connexió entre l'esfera personal i social és clara, tenint en compte que s'expressa diferències en les actituds i predisposició a l'ús de les llengües (microcosmos), en funció de com responen els interlocutors (macrocosmos) al major o menor desenvolupament de les competències en cada una.</p> <p>Al mateix temps, aquest lligam entre el context micro i macro es plasma per mitjà de la responsabilitat social que té la mestra a l'hora d'influir en les formes de relació que estableixen els seus alumnes amb les llengües en situacions de pluralitat lingüística.</p>	<p>6.3. El paper de la mestra durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües: els errors com a font d'aprenentatge.</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><i>De petita em feia molta por parlar a les classes d'anglès perquè no em sentia segura i em feia pànic dir alguna paraula malament i que els meus companys riguessin de mi.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>La diferència entre expressar-nos en la nostra llengua materna o la nostra segona llengua és clara. Ens sentim molt més còmodes parlant en una llengua que dominem i ens sentim insegurs quan la dominem menys, però crec que és normal.</i></p> <p><i>Crec que els alumnes de primària sovint tenen por de parlar en una llengua que dominen poc per por del que els seus companys puguin pensar si ho fa malament.</i></p> <p><i>Hauríem d'ajudar-los a perdre la por i ajudar-los perquè vegin que cometent errors s'aprèn i que forma part d'aprendre: tothom es pot equivocar.</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>Les diferències de relació de l'Aida amb la L1 i L2 són el tema de la seqüència. S'afirma que com és destreses s'han desenvolupat amb una llengua més còmode i segur se sent el parlant.</p> <p>Aquest diferència d'actitud respecte les llengües s'exemplifica a través d'una experiència vital viscuda a primària durant l'aprenentatge de la llengua anglesa. La situació viscuda pel subjecte es caracteritzava per una visió estigmatitzada de l'error, que no es concebia com a font d'aprenentatge, la</p>	<p><i>llengua que dominen poc per por del que els seus companys puguin pensar si ho fa malament.</i></p> <p>Per tal d'evocar experiències, el passat:</p> <p><i>De petita em feia molta por parlar a les classes d'anglès perquè no em sentia segura i em feia pànic dir alguna paraula malament i que els meus companys riguessin de mi.</i></p> <p>Amb la finalitat de plantejar quina hauria de ser la funció de la mestra, el condicional:</p> <p><i>Hauríem d'ajudar-los a perdre la por i ajudar-los perquè vegin que cometent errors s'aprèn i que forma part d'aprendre: tothom es pot equivocar.</i></p> <p>Les conductes discursives són la narrativa i l'argumentativa, ja que s'expressen opinions sobre la distinció entre la relació del subjecte amb la L1 i la L2, i perquè part d'aquesta justificació comporta la reconstrucció narrativa d'experiències vitals d'aprenentatge de llengües. En darrer lloc, els punts de vista que s'adopten són tres: el personal, el d'estudiant de Primària i el de mestra en formació inicial.</p> <p>Situació en el temps i punt crític</p> <p>En aquest fragment s'explica una experiència que es va viure a les classes d'anglès durant la Primària, la qual va influir en la manera d'afrontar l'aprenentatge d'aquesta llengua estrangera des d'enfocaments comunicatius. La circumstància viscuda porta a la mestra en formació inicial a pensar sobre la necessitat d'entendre l'error com una font d'aprenentatge.</p> <p>Recursos expressius i elements metafòrics</p> <p>L'element metafòric torna a ser l'ús del verb <i>dominar</i> una llengua. Hi ha nombrosos elements lèxics valoratius i emotius, que expressen com se sent l'Aida, un individu en general o un estudiant de primària quan s'expressa en la seva L1 i L2.</p> <p>Les constel·lacions de mots en què es manifesta més clarament són les següents: <i>ens sentim molt més còmodes o insegurs, feia molta por, no em sentia segura, em feia pànic, riguessin de mi,</i></p>
--	--	---

	<p>qual cosa feia paraitzar o alentir el desenvolupament del repertori lingüístic.</p> <p>La reconstrucció d'aquesta experiència permet a l'Aida reflexionar sobre el seu paper durant els processos d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües dels seus futurs alumnes.</p>	<p><i>tenen por de parlar, por que pugin pensar que ho fa malament, ajudar a prendre la por, aprendre que tothom es pot equivocar.</i></p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>Els elements lèxics objectes d'aprenentatge són <i>llengua materna</i> i <i>segona llengua</i>; verbs associats als objectes com <i>expressar, parlar, aprendre, dominar, sentir, pensar, ajudar, cometre (errors) i equivocar</i>; i una eina d'aprenentatge: <i>l'error</i>.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes afectius" i "eines de fortalesa"</p> <p>Els punts forts s'expressen de forma afectiva-emotiva a través del reconeixement de les diferències entre expressar-se en la L1 i la L2: <i>sentim més còmodes o insegurs; dominem més o menys; por de parlar, sentia pànic</i>, entre d'altres. Al mateix, hi ha es reflecteix una altra eina de fortalesa relacionada amb el paper de la mestra com a acompanyant que introdueix l'error de forma positiva en l'aprenentatge de llengües: <i>cometent errors s'aprèn, forma part d'aprendre i tothom es pot equivocar</i>.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>La llengua com a eina de mediació en situacions d'interacció social fa que les reaccions i respostes dels interlocutors durant l'intercanvi comunicatiu influeixen en les relacions i actituds que s'estableixen vers les llengües. Algunes constel·lacions d'elements lèxics mostren aquest fenomen: <i>em feia molta por parlar (...)</i> i <i>que els meus companys riguessin de mi; els alumnes de primària sovint tenen por de parlar (...)</i> per <i>por de que els seus companys puguin pensar si ho fa malament</i>; les mestres <i>hauríem d'ajudar-los a prendre la por</i>.</p>
--	---	--

Taula 14. Anàlisi del sisè bloc temàtic del relat de vida lingüística de l'Aida.

7. Valoració positiva del plurilingüisme com a porta oberta als altres i al món.

Les llengües sempre han estat un tema que m'ha interessat i que he considerat molt important. Crec que són la manera d'expressar-nos i de relacionar-nos amb la gent. Sense elles es perdria pel camí l'essència d'allò que volem compartir amb la resta del món. La gent parla en llengües diferents i considero que com més llengües coneixem, més capaços serem de comunicar-nos i d'arribar a un major nombre d'interlocutors. M'agrada també la vessant més artística de les llengües i el joc que es produeix quan provem de dir allò que volem dir de la manera més cuidada i acurada possible. Gràcies a la parla (i a les llengües) ho podem fer tot: podem mentir, demanar, expressar-nos, relacionar-nos, etc.

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA	DIMENSÍO TEMÀTICA	DIMENSÍO ENUNCIATIVA
<p>Polifonia del discurs</p> <p>La polifonia del discurs ve donada per la forma de concebre les llengües i en especial el plurilingüisme dels individus com a formes de relació, coneixement i obertura al món i als altres. L'ús de la primera personal del plural a l'hora de destacar la funció mediatra i comunicativa de les llengües permet introduir al text les veus dels actors socials.</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>Aquest és el fragment del relat en el qual es fa més evident el vincle entre el context macro i micro, ja que s'apunta la idea que el plurilingüisme dels individus (micro-destreses) és que els permet expressar-se, compartir i conèixer amb situacions socials de diversitat lingüística (macro-circumstàncies).</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquesta és la setena seqüència temàtica de les vuit que té el relat:</p> <p>7. Valoració positiva del plurilingüisme com a porta oberta als altres i al món.</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>La gent parla en llengües diferents i considero que com més llengües coneixem, més capaços serem de comunicar-nos i d'arribar a un major nombre d'interlocutors.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p><i>Les llengües sempre han estat un tema que m'ha interessat i que he considerat molt important.</i></p> <p><i>M'agrada també la vessant més artística de les llengües i el joc que es produeix quan provem de dir allò que volem dir de la manera més cuidada i acurada possible.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Crec que són la manera d'expressar-nos i de relacionar-nos amb la gent. Sense elles es perdria pel camí l'essència d'allò que volem compartir amb la resta del món.</i></p>	<p>Posicionament enunciatiu</p> <p>La valoració sobre la riquesa que aporta el plurilingüisme combina temps verbals en present, passat i condicional, la qual cosa és coherent perquè permet fer balanç de les relacions dels individus amb les llengües, de les aportacions del plurilingüisme individuals i col·lectiu com a actors socials i de les funcions comunicatives i mediatres de les llengües.</p> <p>Les conductes discursives predominants són l'expositiva i l'argumentativa, tenint en compte que, al llarg de la seqüència es fan apreciacions i valoracions sobre els vincles dels individus amb les llengües. El posicionament enunciatiu global és el personal, molt associat a la idea d'individu plurilingüe com a membre d'una comunitat diversa.</p> <p>Recursos expressius i elements metafòrics</p> <p>Elements lèxics valoratius</p> <p>Expressió d'emocions</p> <p>Aquesta és la seqüència del relat amb una major emotivitat, la qual cosa es plasma a través de verbs valoratius (<i>interessar, creure considerar, i ser capaç</i>) i tres metàfores: <i>perdre pel camí l'essència, vessant artística de les llengües, joc que es produeix quan provem de dir allò que volem de manera cuidada i acurada.</i></p>

	<p>Gràcies a la parla (i a les llengües) ho podem fer tot: <i>podem mentir, demanar, expressar-nos, relacionar-nos, etc.</i></p> <p>Valoració, relació i estatus de les llengües</p> <p>En aquest fragment del relat es fa una valoració positiva de la relació que ha mantingut l'estudiant amb les llengües. Alhora, no s'estableixen diferències d'estatus entre elles, sinó que se'ls concep com a formes d'accés i d'obertura al món i a la societat.</p>	<p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>Els elements lèxics amb una presència major en el relat que esdevenen eines de relació interpersonal són verbs: <i>expressar-nos, relacionar-nos, compartir, parlar</i> (en llengües diferents), <i>conèixer</i> (llengües), <i>comunicar-nos, arribar</i> (a un major nombre d'interlocutors), <i>dir</i> (de manera cuidada i acurada), <i>mentir i demanar</i>. A més, hi ha noms que els acompanyen, com ara <i>gent, món, interlocutors, joc i parla</i>, que remarquen les funcions mediatora i comunicativa de les llengües.</p>
--	--	--

Taula 15. Anàlisi del setè bloc temàtic del relat de vida lingüística de l'Aida.

8. Punt crític en l'aprenentatge d'una llengua estrangera: experiència personal d'immersió en llengua anglesa.

El moment d'aprenentatge d'una llengua que més m'ha marcat s'ha produït aquest estiu. Vaig viatjar a Califòrnia i vaig ser-hi durant un mes per poder aprendre anglès. Vaig conèixer amb una família nativa i durant aquelles setmanes vaig començar a pensar i a somiar en anglès. Vaig aprendre a perdre la por quan m'he d'expressar en un idioma amb el qual no em sento del tot còmoda, i vaig aprendre a espavilar-me per fer-me entendre. Al cap i a la fi, encara que no *dominem* del tot una llengua, si ens hem de fer entendre ho acabarem fent, i em va ajudar que ells estiguessin molt disposats a corregir-me, escoltar-me atentament i a ajudar-me si no me'n sortia.

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA	DIMENSIÓ TEMÀTICA	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA
<p>Polifonia del discurs</p> <p>En aquest últim fragment s'identifica la veu de la família nativa amb qui va conèixer la futura mestra durant la seva estada a Califòrnia, la qual va tenir influència en la forma com va afrontar el procés d'immersió en la llengua meta.</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>L'àmbit vital que apareix és el familiar i lúdic que pertany a la comunitat immediata, ja que es parla de la família amb qui va viure l'Aida durant el seu viatge a l'estranger.</p>	<p>Temàtiques</p> <p>Aquesta és la vuitena i última seqüència temàtica del relat:</p> <p>8. Punt crític en l'aprenentatge d'una llengua estrangera: experiència personal d'immersió en llengua anglesa.</p>	<p>Posicionament enunciatiu</p> <p>El temps verbal més utilitzat és el passat, perquè es parla sobre una experiència concreta de la vida lingüística; tot i que s'empra el present per manifestar una creença relacionada amb el fet que no el <i>domini</i> d'una llengua no és una condició pel seu ús.</p> <p>La conducta discursiva és narrativa, perquè l'Aida situa fets de la seva biografia lingüística en el temps i l'espai, destacant reflexions derivades de l'experiència d'immersió i sobre el paper dels <i>altres</i> en el procés d'aprenentatge d'una llengua.</p>

<p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>El context social en què es va viure l'experiència d'immersió en llengua anglesa va esdevenir un dels punts crítics de la vida lingüística, atesa la repercussió que va tenir aquell procés d'aprenentatge en la forma de relacionar-se amb les llengües.</p> <p>L'estada a un país de parla estrangera és un element que relaciona ambdós nivells contextuals (micro i macro), ja que es considera que aquest fet es va convertir en un motor d'aprenentatge de llengües, particularment a través de la pràctica, la interacció i la immersió en una comunitat en què la llengua estrangera és la de referència i ús en tots els àmbits. És destacable el paper de la família nativa com a altres significatius predisposats a contribuir al desenvolupament de les competències comunicatives de l'Aida, a través de la seva ajuda, escolta i correcció.</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><i>El moment d'aprenentatge d'una llengua que més m'ha marcat s'ha produït aquest estiu. Vaig viatjar a Califòrnia i vaig ser-hi durant un mes per poder aprendre anglès. Vaig conviure amb una família nativa i durant aquelles setmanes vaig començar a pensar i a somiar en anglès. Vaig aprendre a perdre la por quan m'he d'expressar en un idioma amb el qual no em sento del tot còmoda, i vaig aprendre a espavilar-me per fer-me entendre.</i></p> <p><i>(...) em va ajudar que ells estiguessin molt disposats a corregir-me, escoltar-me atentament i a ajudar-me si no me'n sortia.</i></p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p><i>Al cap i a la fi, encara que no dominem del tot una llengua, si ens hem de fer entendre ho acabarem fent (...).</i></p> <p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>En aquest fragment es plasma l'evolució que va experimentar la relació de l'Aida amb la llengua anglesa, des del moment en què no se sentia del tot còmoda durant el seu ús, passant per la pèrdua de por a expressar-se i a fer-se entendre, fins a començar a pensar i somiar en anglès. És important destacar la valoració que fa al final quan parla sobre la manca de necessitat de <i>dominar</i> una llengua per ser capaç d'utilitzar-la.</p>	<p>En darrer lloc, el posicionament enunciatiu és el personal, com a individu plurilingüe en fase d'expansió del propi repertori lingüístic; i també el de mestra en formació inicial, ja que es fan apreciacions sobre el procés d'aprenentatge de llengües (la necessitat o no de <i>dominar-les</i>, el paper d'acompanyament dels <i>altres</i>, entre d'altres).</p> <p>Situació en el temps</p> <p>Tal i com s'ha comentat, es tracta d'una seqüència que plasma un moment significatiu: una experiència d'immersió en una llengua estrangera, que forma part del propi repertori lingüístic, la qual marca un abans i un després en la vida lingüística de l'Aida. Això és mostra en el canvi en les seves actituds vers les llengües i en la seva forma d'afrontar el procés d'aprenentatge.</p> <p>Recursos expressius i elements metafòrics</p> <p>En aquest fragment hi ha dos elements metafòrics: la ja esmentada metàfora sobre el <i>domini</i> de les llengües; i la que fa referència a <i>sentir-se còmoda</i> a l'expressar-se en un idioma determinat. L'ús d'aquests recursos expressius, juntament amb d'altres que manifesten estats emocionals (<i>m'ha marcat, aprendre a perdre la por, disposats a corregir, escoltar i ajudar</i>) permeten a l'Aida fer valoracions matisades sobre la progressió en el seu procés d'aprenentatge de l'anglès.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes d'aprenentatge"</p> <p>L'objecte d'aprenentatge més clar és la <i>llengua anglesa</i>, la qual té associada altres elements lèxics lligats al procés de coneixement i adquisició de destreses en aquesta llengua, tals com <i>viatjar, aprendre, pensar, somiar, expressar, idioma, fer-se entendre</i> i <i>dominar</i>.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "objectes afectius" i "eines de fortalesa"</p> <p>Els punts forts que expressa en aquesta part del text apel·len a l'adquisició de consciència sobre les diferents fases i estats</p>
--	--	---

		<p>emocionals pels quals passa durant el procés d'aprenentatge. Aquestes forteses es manifesten per mitjà de constel·lacions de paraules com ara: <i>moment d'aprenentatge que més m'ha marcat; vaig començar a pensar i a somiar en anglès; vaig aprendre a perdre la por; no em sento del tot còmoda; vaig aprendre a espavilar-les per fer-me entendre.</i></p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p>L'element lèxic clau d'aquesta categoria és <i>família nativa</i>, ja que al voltant d'aquest n'apareixen d'altres relacionats amb el paper d'aquesta en el procés d'aprenentatge de la futura mestra. Aquests altres instruments de relació interpersonal són alguns verbs (<i>conviure, corregir, escoltar i ajudar</i>) i una perífrasi verbal (<i>estar disposat a</i>).</p>
--	--	--

Taula 16. Anàlisi del vuitè bloc temàtic del relat de vida lingüística de l'Aida.

ALTRES ASPECTES D'ANÀLISI DEL RELAT
1) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Posicionament enunciatiu: perífrasis verbals
<p>Un instrument per expressar el posicionament enunciatiu són les perífrasis verbals, de les quals n'apareixen de tres tipus: dotze d'aproximatives (<i>anar oblidant, seguir aprenent, ser capaç d'entendre/comunicar/expressar/utilitzar, aprenen a ser/parlar/perdre/espavilar-se, va repetint/fer, intentant entendre-les, ajudar-los a perdre, començar a pensar/a somiar, volem dir/compartir, acostumem a parlar, i estar disposat a ajudar/corregir/escoltar</i>); vuit de possibilitat (<i>puc expressar, podrien millorar, pogut comprovar, poder aprendre, puguin pensar, pot equivocar, provem de dir, i podem fer/mentir/demanar/expressar/relacionar</i>); i cinc de resolutives (<i>fer-nos entendre, saber parlar, ser més útil de dominar, portava fent-ho, i acabarem fent</i>). L'ús accentuat de perífrasis aproximatives és raonable, perquè s'entén la construcció del repertori lingüístic com un procés que mai conclou; de la mateix manera que les perífrasis de possibilitat mostren el to reflexiu del relat; i les resolutives permeten evocar fets de la vida lingüística ja conclusos o establerts. En conjunt, l'ús d'aquest recurs aporta una major expressivitat i personalitat al text.</p>
2) DIMENSIÓ ENUNCIATIVA. Posicionament enunciatiu: connectors
<p>El posicionament enunciatiu també es plasma a través de l'ús dels connectors, que tenen com a funció organitzar o relacionar la informació. A continuació, es mostren els que ha emprat l'estudiant durant el relat de les seves experiències lingüístiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcadors discursius per organitzar la informació: <i>des de que era ben petita, durant, de petita, després, sempre, mai, cada any, sovint, normalment, aquest estiu, molt aviat, a mesura que els anys han passat</i> (temporal), <i>al cap i a la fi</i> (conclusiu), <i>en altres països, aquí</i> (de lloc).

- Marcadors per relacionar idees a dins del relat: *d'aquesta manera* (de mode), *bàsicament*, *realment* (valoratiu o per expressar el punt de vista), *és a dir* (exemplificador), *en canvi*, *tot i que*, *encara que*, *malgrat que*, *però* (adversatiu), *perquè*, *ja que*, *per aquest motiu*, *gràcies a* (causals), *també* (additiu).

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

Al llarg de la narració, apareixen pronoms personals forts de la primera i la tercera persona del singular i del plural (*jo, mi, ella, elles, ells, ens*), de forma bastant equilibrada. Pel que fa als pronoms febles, també n'hi ha de la primera i tercera persona del singular i del plural (*m', em, -me, el, l', -lo, els, hi, -la, -les, la, -los, les, -nos*), però en aquest cas hi ha una major proporció de pronoms en primera persona, atès que fan referència o bé a la futura mestra (primera persona del singular) o a la societat de la qual forma part (primera persona de plural). En darrer lloc, el possessiu més utilitzat és *meu* en totes les seves formes (*meva, meus, meves*), ja que és un relat de caràcter biogràfic; encara que també hi ha possessius en segona i tercera persona (*teus, seva, seus*) i en primera de plural (*nostre, nostra*), els quals apel·len als interlocutors o estudiants, i a les llengües o al seu procés d'aprenentatge. Exemples de l'ús de pronoms i possessius:

- *En anglès EM sento capaç de fer-ho, però amb una mica menys de seguretat; i en francès, malgrat haver-LO estat estudiant durant tres anys a l'escola, no M'hi sento gaire capaç perquè EL tinc força oblidat.*
- *Considero que saber una llengua és ser capaç d'expressar-se amb ELLA i que els TEUS interlocutors siguin capaços d'entendre allò que vols dir. Les llengües es dominen quan ENS sentim competents i capaços d'utilitzar-LA per fer-NOS entendre, malgrat que sempre ENS quedaran aspectes per aprendre i el NOSTRE aprenentatge no parerà mai.*
- *Vaig aprendre a perdre la por quan M'he d'expressar en un idioma amb el qual no EM sento del tot còmoda, i vaig aprendre a espavilar-ME per fer-ME entendre.*

Taula 16. Anàlisi d'altres aspectes del relat de vida lingüística de l'Aida.

SISTEMA DE CREENCES
Creences del relat de vida lingüística
En el relat apareixen onze creences base (CB) que tenen associades una o més creences perifèriques (CP)
<p>CB 1: L'ampliació i desenvolupament del repertori lingüístic va lligat a l'ús de les llengües amb finalitats comunicatives.</p> <p><i>Les llengües si no s'utilitzen s'obliden.</i></p>
<p>CB 2: Només formen part del repertori lingüístic les llengües que s'han après de forma reglada o durant un llarg període de temps.</p> <p><i>Aquests quatre idiomes són els que conec, ja que no comptabilitzo aquells amb els quals només ser dir alguna paraula aïllada.</i></p> <p>Aquesta CB2 es CONTRADIU amb la CB 3, CP 8.2 i CP 8.3, ja que es parlar d'entorn d'aprenentatge formals i informals, i del fet que una major quantitat de temps dedicat a l'aprenentatge de llengües no sempre garanteix millors resultats (comparació entre països).</p>
<p>CB 3: L'aprenentatge de llengües té lloc en contexts formals i informals.</p> <p><i>El català i el castellà els vaig aprendre a casa i després a l'escola el vaig seguir aprenent en la seva vessant més normativa i acadèmica. L'anglès i el francès els vaig aprendre a l'escola.</i></p> <p><i>És molt difícil amb només dues o tres hores setmanals de classes d'anglès poder aprendre l'idioma. S'hauria d'incorporar a la rutina dels estudiants veure sèries o pel·lícules, o escoltar cançons intentant entendre-les, en anglès.</i></p>
<p>CP 3.1: En els contextos reglats s'emfatitza el coneixement del sistema formal de les llengües.</p> <p><i>(...) després a l'escola el vaig seguir aprenent en la seva vessant més normativa i acadèmica.</i></p>
<p>CB 4: L'actor social plurilingüe és capaç de transitar per les llengües del seu repertori lingüístic, per adequar-se al context comunicatiu.</p> <p><i>Potser tinc preferència pel català, però no tinc cap problema d'utilitzar el castellà si el meu interlocutor se sent més còmode.</i></p> <p>Aquesta CB 4 es RELACIONA amb la CB 1, perquè a ambdues es parteix d'enfocaments comunicatius i funcionals per a l'educació plurilingüe.</p>
<p>CP 4.1: Es construeixen correspondències llengües–persones: la llengua dels primers intercanvis comunicatius s'estableix com a llengua de preferència entre els participants al llarg del temps.</p> <p><i>Quan coneixem una persona, la llengua amb la qual ens adreçem a ella per primera vegada sovint marca quina serà la llengua que utilitzarem en futures converses.</i></p> <p>Aquesta CP 4.1 es CONTRAPOSA a la CB 4, tenint en compte que la creença base planteja la construcció de vincles entre llengües, mentre que la seva creença perifèrica fa referència a la separació una llengua-una persona.</p>
<p>CB 5: L'anglès com a llengua franca en converses plurilingües.</p> <p><i>El francès no l'utilitzo mai malgrat que tinc algun amic francès, perquè acostumem a parlar en anglès perquè em sento més còmoda i crec que em puc expressar millor.</i></p> <p>Aquesta CB 5 és CONTRADICTÒRIA respecte la CB 4, ja que en compte de fomentar el trànsit entre llengües es planteja recórrer a una llengua franca per a la comunicació que homogeneïtza els parlants i els encamina cap a plantejaments monolingües d'aprenentatge i ús de llengües.</p>
<p>CB 6: Saber una llengua és ser capaç de fer-ne ús en situacions comunicatives.</p> <p><i>Considero que saber una llengua és ser capaç d'expressar-se amb ella i que els teus interlocutors siguin capaços d'entendre allò que vols dir.</i></p> <p>Aquesta CB 6 ESTÀ D'ACORD amb la CB 1 i CB4, perquè les tres creences base se centren en perspectives comunicatives i funcionals d'aprenentatge de llengües.</p>
<p>CB 7: És possible dominar una llengua.</p> <p><i>Les llengües es dominen quan ens sentim competents i capaços d'utilitzar-la per fer-nos entendre.</i></p>

<p>Aquesta CB 7 es CONTRADIU amb la CP 7.1, en tant que la primera planteja que és possible assolir l'<i>equilibri</i> de les competències lingüístiques i comunicatives en cada llengua del repertori lingüístic; mentre que la segona es basa en el desenvolupament parcial d'habilitats en cadascuna.</p>
<p>CP 7.1: Es desenvolupen competències parcials amb les llengües del repertori lingüístic.</p> <p><i>(...) sempre ens quedaran aspectes per aprendre i el nostre aprenentatge no parerà mai.</i></p>
<p>CB 8: En el nostre país, l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües es basa en la perspectiva tradicional, supeditada al codi escrit i centrada en el coneixement del sistema formal.</p> <p><i>Crec que l'ensenyament del català i del castellà a primària posa molt èmfasi en aspectes com no cometre faltes d'ortografia i en detectar barbarismes, però que oblida d'altres que considero més importants com saber parlar en públic. La llengua que s'ensenya a l'escola és bàsicament la llengua escrita, i em sembla lògic perquè els alumnes estan poc acostumats d'utilitzar-la.</i></p>
<p>CP 8.1: A d'altres països, l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües adopta una enfocament més comunicatiu i funcional, i es basa en la llengua oral.</p> <p><i>En d'altres països es fan a l'escola seminaris de debat i nombroses exposicions orals, i gràcies a aquests recursos els alumnes aprenen a ser més competents en la llengua oral i a parlar en públic sense vergonya.</i></p> <p><i>Parlant amb estudiants d'altres països he pogut comprovar que ells tenien un nivell d'anglès superior al meu i només l'han estudiat durant la meitat dels anys que jo portava fent-ho.</i></p>
<p>CP 8.2: L'aprenentatge de les llengües estrangeres es planteja de forma poc eficaç al nostre país: es dediquen moltes hores a la repetició.</p> <p><i>La llengua estrangera que s'aprèn a l'escola, normalment l'anglès, crec que no està plantejada de la millor manera.</i></p> <p><i>Crec que aquest problema es deu que aquí s'ensenya de manera que cada any es va repetint el que es va fer l'any anterior i d'aquesta manera s'avança poc.</i></p>
<p>CP 8.3: És necessari complementar l'aprenentatge de llengües estrangeres dels contextos reglats, amb d'altres propis de contextos informals (sèries, pel·lícules, cançons, entre d'altres).</p> <p><i>S'hauria d'incorporar a la rutina dels estudiants veure sèries o pel·lícules, o escoltar cançons intentant entendre-les, en anglès.</i></p> <p>Aquesta CP 8.3 es RELACIONA amb la CB 3, ja que a ambdues es parla de complementarietat entre entorns formals i informals d'aprenentatge de llengües.</p>
<p>CB 9: Existeixen diferències entre la relació del subjecte amb la L1 i la L2, igual que per a un infant de primària, segons els seus coneixements i destreses amb cadascuna.</p> <p><i>La diferència entre expressar-nos en la nostra llengua materna o la nostra segona llengua és clara. Ens sentim molt més còmodes parlant en una llengua que dominem i ens sentim insegurs quan la dominem menys, però crec que és normal. De petita em feia molta por parlar a les classes d'anglès perquè no em sentia segura i em feia pànic dir alguna paraula malament i que els meus companys riguessin de mi. Crec que els alumnes de primària sovint tenen por de parlar en una llengua que dominen poc per por del que els seus companys puguin pensar si ho fa malament.</i></p> <p>Aquesta CB 9 ESTÀ D'ACORD amb la CP 7.1, tenint en compte que ambdues creences plantegen el desenvolupament de competències parcials en les diferents llengües del repertori lingüístic (paradigma <i>plurilingüe</i>).</p>
<p>CP 9.1: És necessari entendre l'error com una font d'aprenentatge durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, sobretot en L2.</p> <p><i>Hauríem d'ajudar-los a perdre la por i ajudar-los perquè vegin que cometent errors s'aprèn i que forma part d'aprendre: tothom es pot equivocar.</i></p>
<p>CB 10: Les llengües com a formes d'expressió i relació interpersonal.</p> <p><i>Les llengües sempre han estat un tema que m'ha interessat i que he considerat molt important. Crec que són la manera d'expressar-nos i de relacionar-nos amb la gent.</i></p>
<p>CP 10.1: El plurilingüisme com a font de riquesa que obra al món.</p> <p><i>Sense elles es perdria pel camí l'essència d'allò que volem compartir amb la resta del món. La gent parla en llengües diferents i considero que com més llengües coneixem, més capaços serem de comunicar-nos i d'arribar a un major nombre d'interlocutors.</i></p>

Aquesta **CB 10 i CP 10.1 CORROBOREN les CB 1, CB 6 i CP 8.1**, perquè les tres creences parlen sobre el fet que l'educació plurilingüe requereix l'ús funcional i comunicatiu de les llengües.

CP 10.2: Apreciació a la visió holística i múltiple de les llengües, que té en compte tots els seus components i usos i els vincles entre ells.

M'agrada també la vessant més artística de les llengües i el joc que es produeix quan provem de dir allò que volem dir de la manera més cuidada i acurada possible. Gràcies a la parla (i a les llengües) ho podem fer tot: podem mentir, demanar, expressar-nos, relacionar-nos, etc.

Aquesta **CP 10.2 ES RELACIONA amb la CB 4**, atès que les dues tenen en compte els lligams potencials entre les llengües.

CB 11: La immersió en una llengua meta, especialment llengua estrangera, és una forma d'aprenentatge eficaç.

El moment d'aprenentatge d'una llengua que més m'ha marcat s'ha produït aquest estiu. Vaig viatjar a Califòrnia i vaig ser-hi durant un mes per poder aprendre anglès. Vaig conèixer amb una família nativa i durant aquelles setmanes vaig començar a pensar i a somiar en anglès.

Aquesta **CB 11 ESTÀ D'ACORD amb les CB 1, CB 6 i CP 8.1**, ja que les tres creences plantegen que les llengües s'aprenen a través de la interacció social en diferents contextes.

CP 11.1: No és necessari *dominar* una llengua per comunicar-nos: a través de competències parcials i amb la col·laboració dels participants de la interacció és possible comunicar-se.

Vaig aprendre a perdre la por quan m'he d'expressar en un idioma amb el qual no em sento del tot còmoda, i vaig aprendre a espavilar-me per fer-me entendre. Al cap i a la fi, encara que no dominem del tot una llengua, si ens hem de fer entendre ho acabarem fent, i em va ajudar que ells estiguessin molt disposats a corregir-me, escoltar-me atentament i a ajudar-me si no me'n sortia.

Aquesta **CP 11.1 es CONTRADIU amb la CB 7**, en tant que a la primera és planteja la impossibilitat i a la segona la possibilitat de *dominar* una llengua.

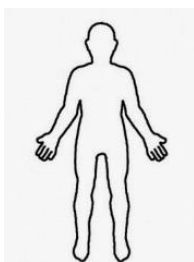
Aquesta **CP 11.1 CORROBORA la CP 7.1**, perquè les dues creences es basen en les competències parcials que es desenvolupen en diferents llengües i que permeten dur a terme intercanvis comunicatius eficaços.

Taula 17. Sistema de creences expressat en el relat de vida lingüística de l'Aida.

5.1.1.2. Anàlisi de l'autoretrat lingüístic

A) ORGANITZACIÓ DE LES DADES DE LA NARRATIVA VISUAL

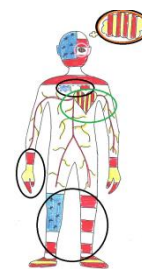
Grau d'estructuració del dibuix



La narrativa visual té un alt nivell d'estructuració, la qual cosa fa que es distingeixin clarament, dins i fora de la silueta humana, les llengües del repertori lingüístic de l'Aida i la relació que hi estableix amb cadascuna. Algunes de les llengües estan col·locades a zones corporals que es relacionen amb les funcions que s'hi desenvolupen biològicament (veure, pensar, sentir, caminar), les quals s'han d'interpretar metafòricament a través de convencions socials i significats culturalment construïts. En aquest sentit, es tracta d'una narrativa simbòlica, ja que s'empren elements quotidians identificables que permeten fer una lectura de les nocions abstractes que representen.

Formes de mediació

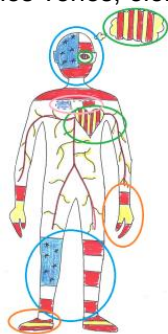
A la representació hi ha quatre elements mediadors: les banderes de quatre països, que associen llengua i nació; la bafarada que simbolitza el pensament; l'ull que es relaciona amb el punt de vista sobre el món i amb els valors culturals; i el cor i les venes, que apelen a l'esfera afectiva de la llengua i als lligams entre aquesta i la construcció de la identitat. Per tant, s'observa que les formes plasmats són eines que vinculen les dimensions individual i sociocultural de les llengües del seu repertori lingüístic.



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

La llengua amb una major presència és el català. Està situada a quatre parts del cos: a la bafada que simbolitza el pensament cognitiu (activitat) relacionat amb l'aspecte afectiu-emocional; al cor i

les venes, elements que es relacionen amb el seu vincle identitari; i a l'ull per apel·lar a la idea que a través de les llengües s'estableixen formes de conèixer i veure el món, és a dir, que els punts de vista personals estan influïts els valors lingüístics i culturals de la comunitat a la qual es pertany.



El castellà apareix dues vegades a les dues extremitats del cos: a les mans i els peus, per tal de destacar l'ús funcional de la llengua en situacions comunicatives que tenen lloc en l'entorn immediat, per mitjà de les quals, segons l'Aida, pot *avançar en horitzons propers i menys ambiciosos*. Aquest últim aspecte es contraposa amb una de les funcions que atribueix a la llengua anglesa, mitjançant la seva ubicació a les cames, zona del cos que remet al fet de poder *avançar a una distància més llarga*, la qual cosa implica objectius més ambiciosos situats en contextos internacionals. La segona part del cos on es troba aquesta llengua estrangera és el cap, lloc que es relaciona amb el pensament racional i amb la *utilitat* de la llengua, pel fet de ser considerada avui en dia llengua franca.

L'altra llengua estrangera del seu repertori lingüístic és el francès, que és la que té una menor presència a la narrativa. Només està col·locada al pit i delimitada amb línies discontinues, perquè es tracta d'una llengua amb la qual s'han desenvolupat menys competències lingüístiques i comunicatives i que té una freqüència d'ús molt inferior en l'actualitat, respecte les altres.

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

Situacions d'aprenentatge i/o interacció de llengües

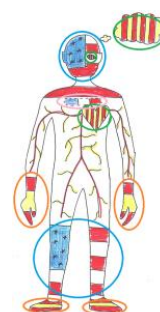


L'autoretrat lingüístic de l'Aida mostra que es tracta d'un subjecte plurilingüe, encara que a la seva representació hi ha elements contradictoris. Per un costat, mostra que ha expandit el seu repertori més enllà de la llengua de referència o L1 (català) i l'altra llengua del seu entorn immediat (L2 – castellà), a través del coneixement i l'ús de dues llengües estrangeres. A més, representa totes les llengües, excepte el francès, a més d'una part del cos, la qual cosa remet a la idea de diferents situacions i contextos d'aprenentatge de llengües. Aquests dos factors s'emmarquen dins de la perspectiva plurilingüe, però n'hi ha un altre que forma part del paradigma *monolingüe-bilingüe*. A la narrativa s'observa que les llengües estan separades en compartiments, hi ha línies que delimiten l'abast de cadascuna, la qual cosa no es relaciona amb l'establiment de vincles potencials entre llengües ni amb el trànsit entre elles. Aquesta segmentació remet a la idea d'*equilibri* en les habilitats en les diferents llengües, una qüestió que només és

contraposada en el cas de la llengua francesa, ja que a la representació s'expressa la idea de competències parcials per mitjà de l'ús de línies discontinues. Aquests elements mostren que la futura mestra encara té arrelada la creença que l'objectiu de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües és assolir el *domini* per separat de cada llengua del repertori lingüístic, amb el *parlant ideal* com a referent.

Estatus de les llengües

Tal i com s'ha comentat en apartats anteriors, la llengua catalana té un major estatus a la representació, si es té en compte el seu major nombre d'aparicions (tres). Tot seguit, hi ha el castellà i l'anglès, que estan en igualtat de condicions pel que fa a la seva presència (dues aparicions), tot i que mentre que la primera té un impacte d'ús més associat a l'entorn immediat, la segona assoleix la categoria de llengua franca, ja que ha esdevingut una eina per a la comunicació a nivell internacional. En darrer lloc, la llengua amb menor importància és la francesa, perquè només consta una vegada, en dimensions menors i delimitada per línies discontinues, la qual cosa reflecteix la relació més distant que hi estableix l'estudiant associada al seu menor ús i coneixement.

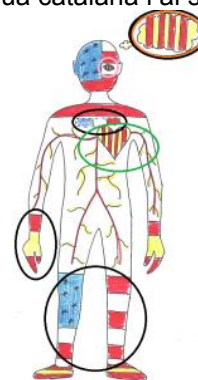


Elements metafòrics i simbòlics

A la representació hi ha quatre elements simbòlics, els quals s'ha mencionat al primer apartat per parlar dels mediadors. En primer lloc, les banderes són objectes que estableixen l'associació llengua-nació, la qual encara està arrelada a l'enfocament monolingüe, tot i que, al mateix temps, transmeten la idea de diversitat lingüística i cultural, com a símbols identitaris i culturals. En segon

lloc, el cor i les venes apel·len a l'ús afectiu i als vincles emocionals amb la llengua catalana i al seu paper destacat en la formació de la identitat, pel fet de ser la llengua de referència (L1). Les venes, que surten del cor i van a altres parts del cos, mostren l'impacte que té aquesta llengua en les formes d'afrontar l'aprenentatge de noves llengües.

En tercer lloc, la bafarada on també està situada la llengua catalana té una dimensió al·legòrica, ja que es tradueix en la idea abstracta de *pensament*. És oportú posar de manifest que distingeix entre *pensament racional* i *pensament* com a activitat cognitiva associada a les emocions, el segon dels quals és el que il·lustra a dins de la bafarada, ja que el català és la llengua amb què pensa. En quart i últim lloc, hi ha l'ull que fa referència a la relació entre l'ús de les llengües i l'adopció d'un determinat punt de vista sobre el món, la qual cosa vincula amb els valors culturals de la societat que les empra.



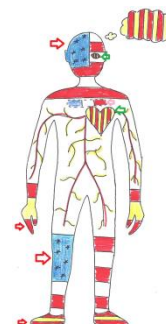
C) DIMENSÍO CONTEXTUAL

Àmbits vitals i comunitats de pràctica

Els àmbits vitals de l'autoretrat lingüístic són el familiar, l'acadèmic i el lúdic, els quals apareixen de forma implícita a la narrativa i que pertanyen a la comunitat immediata i educativa. Mentre que la llengua catalana i castellana remeten a usos funcionals i comunicatius amb l'entorn immediat; l'anglesa i la francès se situen a contextos acadèmics, malgrat que l'anglesa també té rellevància en altres àmbits informals per la seva posada en pràctica amb la comunitat global com a llengua d'abast internacional.

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

Les dimensions micro del plurilingüisme de la futura mestra es connecten amb les dimensions macro del seu context social. Això es plasma en la forma d'expressar els seus vincles amb la llengua castellana i anglesa, les quals són font d'obertura al món i als altres des d'horitzons propers (país) als llunyans (món). És interessant posar l'accent en la importància que s'atorga a l'anglès, ja que és un altre element que mostra la relació entre l'individu, les llengües i el món globalitzat en el qual forma part i en què aquesta llengua ha esdevingut franca. L'ús del català apareix lligat a la comunitat immediata, tenint en compte que es tracta de la llengua de referència (L1) i una de les oficials del lloc on resideix l'Aida. Per últim, les relacions entre contextos micro i macro s'identifiquen a través de la presència de llengües estrangeres (anglès i francès), ja que això es vincula a l'educació plurilingüe viscuda dins i fora de l'escola.



D) SISTEMA DE CREENCES

Creences de l'autoretrat lingüístic

A l'autoretrat lingüístic apareixen quatre creences base (CB), les quals tenen associades una o més creences perifèriques (CP), que corroboren o contradueixen les del relat de vida lingüística.

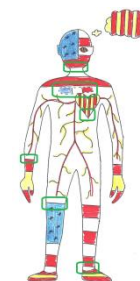
CB 1: El desenvolupament del plurilingüisme individual comporta la construcció d'un repertori lingüístic format per diferents llengües, de les quals es vol assolir el *domini* per separat.

Aquestes creences estan representades a la narrativa visual per mitjà de les línies divisòries que delimiten l'abast de cada llengua a les diverses parts del cos (CB 1 i CP 1.1); mitjançant l'ús de línies discontinues en el cas de la llengua francesa (CP 1.2 i 1.3); i per mitjà de la presència de diferents llengües.

CP 1.1: Les llengües del repertori lingüístic estan separades en compartiments, per tant, no s'estableixen vincles entre elles.

Aquestes creences es **CORROBOREN** amb la CB 7 del relat de vida lingüística, ja que parlen de la possibilitat de *dominar* una llengua.

No obstant això, es **CONTRADIUEN** amb la CB 4 i CP 11.1 de la narrativa escrita i amb la CP 1.2 i CP 1.3 de l'autoretrat, perquè, en compte d'apel·lar a l'*equilibri* d'habilitats i al *domini*, fan referència a les competències parcials, al trànsit entre llengües i de l'adequació al context comunicatiu.



CP 1.2: En el cas de la llengua francesa, es planteja el desenvolupament de competències parcials (paradigma *plurilingüe*); mentre que en les altres tres (català, castellà i anglès) es considera l'*equilibri* de destreses (paradigma *monolingüe-bilingüe*).

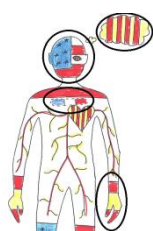
Les CP 1.2 es RELACIONA amb la CP 7.1 i la CP 11.1 del text, atès que plantegen el desenvolupament de destreses parcials en les diferents llengües del repertori lingüístic i de la manca de necessitat de *dominar* una llengua per utilitzar-la.

CP 1.3: La competència plurilingüe és dinàmica i contextualitzada, canviant al llarg del temps i les circumstàncies, dins i fora del context escolar.

Aquesta creença perifèrica ESTÀ D'ACORD amb la CB 3 i CB 4 del relat, tenint en compte que entenen que la competència plurilingüe canvia i evoluciona, sobretot en funció de les circumstàncies on té lloc l'acte comunicatiu i l'aprenentatge de llengües.

CB 2: Les banderes són símbols identitaris i culturals, que representen la diversitat lingüística i cultural.

Això es manifesta a l'autoretrat a través de l'ús simbòlic de les banderes.

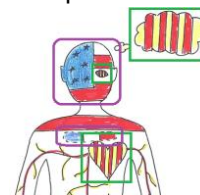


CP 2.1: Les banderes com a al·legories de l'associació una llengua–una nació.

Aquestes creences base i perifèrica de la narrativa visual es CONTRADIUEN, en tant que una planteja una perspectiva global de les llengües (un país – diverses llengües) i es relacionen amb la construcció de la identitat i els valors culturals; i l'altra plasma un enfocament compartimentat de les llengües, estableix una correspondència una llengua–una nació i oblida els vincles potencials entre llengües d'un mateix territori o de diferents zones geogràfiques.

CB 3: El plurilingüisme individual està lligat al plurilingüisme social, la qual cosa comporta assumir una visió holística i múltiple que relaciona llengües, cultures i identitats.

Això es manifesta a la narrativa visual a través de la major presència de la L1, i de la seva situació al cor, les venes i l'ull; així com per mitjà de les diferents llengües que integren el repertori lingüístic, més enllà de la L1 i L2 de l'entorn immediat.



CP 3.1: La importància de la L1 en la construcció de la identitat.

Aquesta creença perifèrica CORROBORA la CP 7.1 i CB 9 de la narrativa escrita, perquè tracten les diferències en la relació del subjecte amb la L1 respecte les altres llengües del repertori lingüístic, la qual cosa també connecta amb la noció de competències parcials.

CP 3.2: Hi ha relació entre l'ús de les llengües i l'adopció de determinats punts de vista sobre el món, que es relaciona amb els valors culturals de la societat que les utilitza.

La CB 3 i CP 3.2 ESTAN D'ACORD amb les creences CP 10.1 i 10.2 del relat, pel que fa a l'adopció d'una perspectiva holística en relació a les llengües i al fet d'entendre el plurilingüisme com una font d'obertura al món.

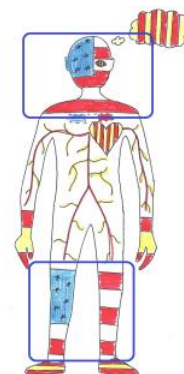
CB 4: En el context social plurilingüe la *utilitat* de les llengües es concep des d'una perspectiva mercantilista, associada a les necessitats de la societat.

Això es manifesta a la narrativa visual a través dels llocs del cos estratègics i de grans dimensions on s'ha col·locat la llengua anglesa, i per les zones corporals on apareixen el català i el castellà.

CP 4.1: L'anglès com a llengua per a la comunicació internacional; i el català i el castellà com a llengües pels intercanvis a l'entorn immediat.

La CP 4.1 es RELACIONA amb la CB 5 de relat i amb la seva creença base (CB 4) de l'autoretrat, pel fet d'entendre l'anglès com a llengua franca i per a la decisió de recórrer a una llengua d'abast internacional que homogeneïtza per a la comunicació en societats plurilingües.

En canvi, es CONTRAPOSA a la CB 4 de la narrativa escrita, ja que s'oposa a la idea de transitar entre llengües per adequar-se al context.



E) ALTRES INFORMACIONS COMPOSICIONALS

Ús del color

L'ús de color a l'autoretrat és simbòlic, tenint en compte que s'empren els tons que pertoquen segons la bandera (símbol) de cada país representat, la qual s'associa a una llengua. Per tant, la seva elecció ha estat guiada per factors culturals.

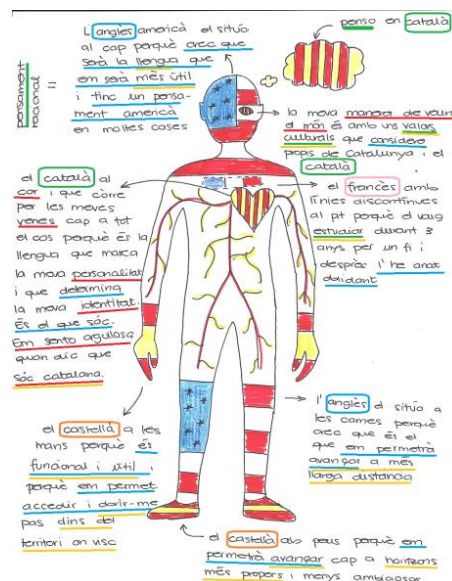
Tipus de narrativa visual i tipus de suport

Es tracta d'una *narrativa feta (made narrative)*, ja que l'ha construït l'estudiant de forma manual, emprant eines d'escriptura i retoladors, i el paper com a suport. El fet de ser un *dibuix elaborat* i no *trobat* fa que contingui trets personals, la qual cosa permet un anàlisi i interpretació més acurada de la relació de la futura mestra amb les llengües.

F) INTERPRETACIÓ DEL SUBJECTE

Al costat de cada part del cos on apareix una llengua a través d'una bandera s'ha interpretat el seu significat. El català és una llengua que té un paper molt important en la construcció de la seva *identitat*, que li proporciona una *manera de veure el món* i una llengua amb la qual *pensa*. El castellà el considera funcional, perquè li possibilita *accedir i obrir-se en el territori on viu o a horitzons propers*. L'anglès també el concep com una *llengua útil*, que li permet *avançar a més llarga distància*, és a dir, que nivell internacional. La llengua anglesa americana també l'associa amb el *pensament racional*, que diferencia respecte l'activitat cognitiva i emocional (*pensar*) que relaciona amb el català.

En darrer lloc, el francès s'emmarca en el context acadèmic (*vaig estudiar*) i s'explica que, per la seva manca d'ús en l'actualitat, es tenen menys competències respecte les altres llengües del repertori lingüístic (*l'he anat oblidant*). Aquesta explicació es complementa amb l'anàlisi del lèxic que empra la l'Aida a la seva interpretació i que fa referència a les esferes afectiva, funcional i social de les llengües.



Quatre categories d'anàlisi lèxic (les paraules *en cursiva* estan extretes del relat)

- 1) **Objectes d'aprenentatge i/o culturals:** les llengües del repertori lingüístic: *català, castellà, anglès i francès*; els verbs *pensar* i *estudiar*; i els noms i adjectius *pensament racional* i *valors culturals*.
- 2) **Objectes afectius:** els noms *cor, venes, personalitat* i *identitat*; i les constel·lacions de paraules *manera de veure el món, em sento orgullosa, sóc catalana*.
- 3) **Eines de fortaleza:** els punts forts i febles es transmeten a través d'expressions i verbs: *crec que serà la llengua que em serà més útil, tinc un pensament americà, considero, l'he anat oblidant, determina, és el que sóc, és funcional i útil, em permet accedir i obrir-me, i em permetrà avançar*.
- 4) **Instruments de relació interpersonal:** la relació entre llengües i societat s'expressa mitjançant valors que s'atribueixen a les llengües (*més útil i funcional*), verbs que impliquen interacció social (*estudiar*), aspectes que permeten manifestar que es forma part d'una comunitat (*sóc catalana, valors culturals*) i, per últim, per mitjà de la capacitat d'obertura a l'exterior que ofereix cada llengua (*obrir-me dins de territori on visc, avançar a més llarga distància, avançar cap a horitzons més propers*).

5.1.1.3. Síntesi de l'anàlisi de la primera recollida de dades

• RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA

En el relat de vida lingüística l'Aida manifesta creences arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe*. Aquestes fan referència a la possibilitat de *dominar* una llengua (CB 7); a la idea d'un repertori lingüístic format exclusivament per les llengües apreses de forma reglada o durant un llarg període de temps (CB 2); i a l'ús d'una llengua franca, l'anglès, per satisfer les necessitats comunicatives en converses plurilingües (CB 5), en comptes del desplegament de competències parcials en diferents llengües.

La futura mestra no presenta una visió situada i canviant de la competència plurilingüe, en funció de les circumstàncies, ja que no planteja la tria de la llengua de comunicació segons el context. En el text es narren experiències lingüístiques personals en base a l'objectiu de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües propi de l'enfocament tradicional, el qual se centra en desenvolupar el *domini* per separat de cada llengua del repertori. També cal destacar que no contempla el trànsit entre llengües, ni la transferència de competències lingüístiques i comunicatives (CB 5), de tal forma que concep les llengües com a components separats i aïllats dins del repertori lingüístic.

La mestra en formació inicial expressa altres creences que se situen al paradigma *intermedi*. Per un costat, n'hi ha que se centren en com creu que és actualment l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a l'escola (CP 3.1, CB 8, CP 8.1 i CP), uns processos que associa a la perspectiva tradicional, supeditada al codi escrit i al coneixement del sistema formal, i que es contraposa als plantejaments plurilingües que es basen en els enfocaments funcionals i comunicatius i, sobretot, en la llengua oral per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (CP 9.1 i CB 11).

Per un altre costat, hi ha una creença pròpia del paradigma *monolingüe-bilingüe* relacionada amb l'associació llengua–persona i amb la compartimentació entre llengües del repertori lingüístic. Aquesta creença es contradiu amb el principi de l'enfocament plurilingüe que explica que és més optima la distinció d'espais i moments, que la de persones. No obstant això, aquesta mateixa creença es relaciona de forma implícita amb la noció d'*actor social plurilingüe*, que es defineix com a individu capaç d'utilitzar dos o més llengües – per separat o junts– per a diferents propòsits, en els diferents àmbits de la vida, amb diferents persones. Aquesta idea s'aproxima a la perspectiva plurilingüe, perquè permet considerar la competència plurilingüe des del punt de vista social i individual, i es connecta el seu desenvolupament amb el recorregut vital del subjecte.

Malgrat la presència de les creences esmentades pertanyents de manera total o parcial al paradigma *monolingüe-bilingüe*, predominen les que s'emmarquen en el paradigma

plurilingüe. Aquestes darreres es relacionen, de forma implícita, amb l'objectiu de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües centrat en el desenvolupament d'un repertori lingüístic en el qual tinguin cabuda totes les llengües i les habilitats lingüístiques. Per tant, el focus de les creences del paradigma *monolingüe-bilingüe* basat en el *parlant ideal* i en l'assoliment del *domini* de les llengües es desplaça en aquestes creences cap al de repertori lingüístic *desequilibrat*, flexible i diversificat (CP 7.1. CB 9 i CP 11.1).

Altres creences situades al paradigma *plurilingüe* plantegen l'ampliació del repertori lingüístic a través de l'aprenentatge de llengües en qualsevol tipus de context i a través d'enfocaments comunicatius (CB1, CB 3, CB 6, CP 8.3 i CB 10). L'educació plurilingüe requereix d'un ús funcional de les diferents llengües i parteix de la idea que les necessitats i usos de les llengües de l'*actor social plurilingüe* són diverses, per la qual cosa té diferents graus de coneixements i destreses en funció de les varietats o llengües.

Aquestes creences es contraposen amb les del paradigma *monolingüe-bilingüe* focalitzades en aconseguir el *domini*, és a dir, un alt nivell de competència en cada llengua. D'aquesta manera, el sistema de creences evoluciona cap a plantejaments enfocats al desenvolupament d'una competència plurilingüe, que permeti gestionar eficaçment la comunicació en situacions de diversitat lingüística.

En darrer lloc, hi han tres creences (CB 4, CP 10.1 i CP 10.2) que tenen en compte els canvis paradigmàtics sobre la competència plurilingüe de Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009), ja que platengen:

- Els vincles entre llengües.
- L'assumpció d'una visió que s'aproxima a la global i múltiple de la competència plurilingüe.
- La relació entre el context social i l'esfera individual, entre el plurilingüisme social i individual.

Aquestes creences se situen dins de l'enfocament plurilingüe, en tant que relacionen la competència plurilingüe amb els recorreguts vitals que es construeixen dins de comunitats de pràctica pertanyents a diferents contextos.

En el conjunt del relat de vida lingüística, la futura mestra ha expressat en una proporció major creences emmarcades en el paradigma *plurilingüe* (onze); tot i que, també formen part del seu mapa mental creences situades en el paradigma *intermedi* (set) i el *monolingüe-bilingüe* (tres). Això significa que és necessari, durant la formació inicial i permanent, introduir processos de reflexió que li permetin fer evolucionar el seu sistema de creences cap al paradigma *plurilingüe*.

• AUTORETRAT LINGÜÍSTIC

A l'autoretrat lingüístic l'Aida representa visualment tres creences (CB 1, CP 1.1 i CP 2.1) que s'emmarquen en el paradigma *monolingüe-bilingüe*. Aquestes es relacionen amb la voluntat d'assolir el *domini* per separat de cada llengua del repertori lingüístic, la qual cosa implica concebre-les de forma aïllada per al seu aprenentatge. També planteja l'associació una llengua–una nació i no representa el plurilingüisme com una constant en el context sociocultural actual.

A la narrativa visual, manifesta tres creences (CP 1.2, CB 4 i CP 4.1) que s'enquadren en el paradigma *intermedi*. Per una banda, hi ha llengües, com ara el francès, amb les quals constata que ha desenvolupat competències parcials, una idea que està d'acord amb la perspectiva plurilingüe; i, per altra banda, amb altres llengües, tals com el català, el castellà i l'anglès, considera la possibilitat d'assolir l'*equilibri* en el desenvolupament de destreses, un principi propi del paradigma *monolingüe-bilingüe*.

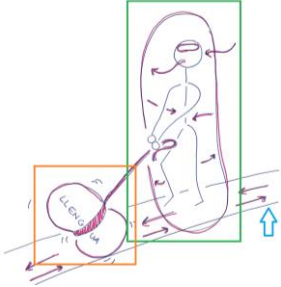
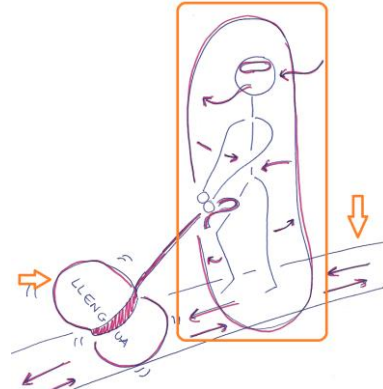
Altres creences s'ubiquen en el paradigma *intermedi*, perquè, per un costat, estan d'acord amb la perspectiva *plurilingüe* pel que fa a la mobilització del propi repertori lingüístic segons el context comunicatiu; i, per un altre costat, inclouen aspectes del paradigma *monolingüe-bilingüe*, tenint en compte que conceben l'anglès com a llengua per a la comunicació internacional.

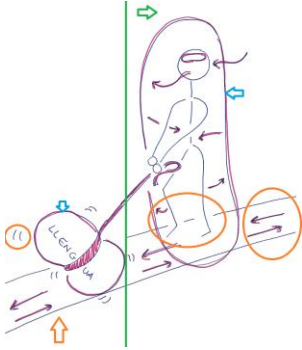
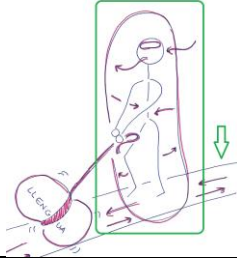
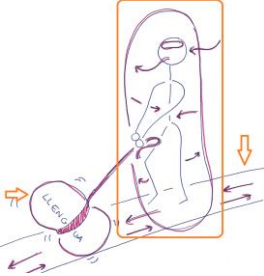
En concret, hi ha una creença en què posa de manifest la relació entre el recorregut vital i el desenvolupament de la competència plurilingüe, la qual cosa porta a l'estudiant a comprendre el dinamisme, la contextualització i el canvi constant que caracteritzen el procés de formació d'aquesta competència, en funció del temps i de les circumstàncies. En conjunt, al seu autoretrat lingüístic predominen les creences pertanyents al paradigma *plurilingüe* (CP 1.3, CB 2, CB 3, CP 3.1 i CP 3.2). L'Aida presenta una visió força holística, en lloc de segmentada, de la competència plurilingüe, que té en compte les relacions entre llengües, cultures i identitats, i el fet de ser un actor social plurilingüe.

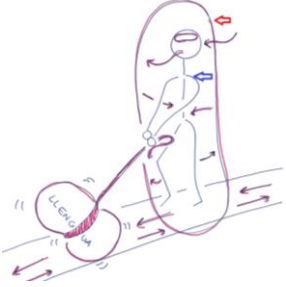
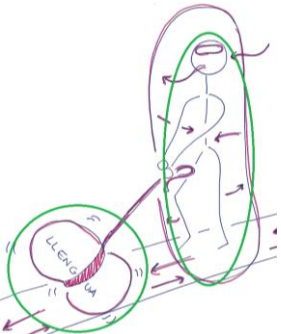
Al seu l'autoretrat tenen major presència les creences situades dins del marc del plurilingüisme (cinc), encara que n'hi ha d'altres que formen part del paradigma *monolingüe-bilingüe* (tres) o bé l'*intermedi* (tres). La pertinença del seu sistema de creences en aquests paradigmes demostra que la reflexivitat encara ha d'ocupar un lloc més significatiu dins de la formació dels mestres, per tal de fer evolucionar les creences ancorades al paradigma *monolingüe-bilingüe* cap als enfocaments integradors i plurals.

5.1.2. Anàlisi de la segona recollida de dades (2n del grau)

5.1.2.1. Anàlisi de sis dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües

ANÀLISI DE LA NARRATIVA VISUAL	
TÍTOL	SABER O CONÈIXER UNA LLENGUA
DIMENSÍO TEMÀTICA (QUÈ)	
FORMES i ELEMENTS REPRESENTATS 	<p>A partir del títol donat, els elements que apareixen són una persona, un camí i un objecte que representa el concepte de <i>llengua</i>, el qual és arrossegat per la figura humana. També s'observen diferents fletxes en direccions intra- i inter, respecte la persona i en relació a la noció de <i>llengua</i>.</p>
ELEMENTS SIMBÒLICS i METAFÒRICS 	<p>Per un costat, hi ha el camí com a element metafòric, el qual es relaciona amb el fet que la construcció i desenvolupament del repertori lingüístic és constant i evoluciona al llarg del temps, en funció de les circumstàncies personals i socials. Per un altre costat, també apareixen com símbols el concepte de <i>llengua</i> i la figura humana, que permeten representar aspectes conceptuals o genèrics.</p>
ÀREES TEMÀTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - L'acció de conèixer una llengua. - Els contextos d'aprenentatge.



DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA (COM)	
DISPOSICIÓ DELS ELEMENTS	 <p>El pes de les formes representades recau en el centre-dreta de la representació, tot i que es compensen els dos costats pel fet que en un apareix la persona i, en l'altre, el concepte de <i>llengua</i>.</p> <p>La narrativa transmet sensació de moviment, evolució i canvi, gràcies a les fletxes, les cometes, la representació del camí i de la figura humana caminant. També s'observa que, tant la persona com la noció de <i>llengua</i>, estan delimitades per un cercle, encara que rebin influències externes de l'entorn. La delimitació d'aquests dos elements no està relacionada amb el fet d'entendre'ls de forma aïllada, sinó que el seu contorn destacat permet atorgar-los rellevància en el si de la narrativa i en la interacció amb el medi que els envolta.</p>
DIMENSIÓ CONTEXTUAL	 <p>El context físic de la narrativa no està definit, únicament apareix un camí, el lloc del qual és indeterminat. El context social està constituït per la figura humana que interacciona amb l'entorn; malgrat que no apareguin més persones, les fletxes permeten fer aquesta lectura. Per últim, la temporalitat tampoc està determinada, però la narrativa apel·la a un camí que mai acaba, per tant, fa referència al trajecte vital.</p>
TIPUS DE NARRATIVA: tipologies genèriques i específiques (formats)	 <p>La tipologia genèrica és la <i>narrativa feta</i>, ja que l'ha elaborat el subjecte. Les tipologies específiques són el pòster i la metàfora, tenint en compte que apareix el camí, el concepte de <i>llengua</i> i la figura humana com a representacions simbòliques que sintetitzen l'acció de <i>saber o conèixer una llengua</i>.</p>
COLOR	Únicament es fa ús de dos colors: el blau i el vermell. El primer s'utilitza en tots els elements del dibuix; mentre que, el segon, només s'empra per

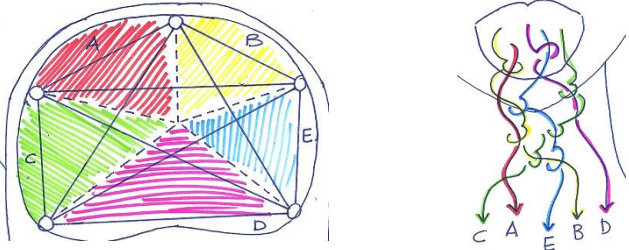
	<p>emfatitzar la noció de <i>llengua</i> i el contorn de la persona, que són els elements centrals de la representació, i les fletxes per destacar el caràcter dinàmic de les formes representades. El contrast de les dues tonalitats permet observar allò que pel subjecte (d'ara en endavant Aida) té valor i sentit quan se <i>sap o coneix una llengua</i>.</p>
<p>DIMENSÍO ENUNCIATIVA (POSICIÓ DEL SUBJECTE RESPECTE ALLÒ QUE REPRESENTA)</p>	
<p>MODELS D'INTERPRETACIÓ: AL-LEGÒRIC I GENÈRIC</p> 	<p>La interpretació al·legòrica d'aquesta narrativa es troba en les dues imatges que s'empren (noció de <i>llengua</i> i figura humana), que són la figuració codificada de dues abstraccions.</p> <p>La interpretació típica o genèrica ve donada pel fet que per accedir al sentit de la representació no es necessiten coneixements especials. La persona és anònima i el concepte representat genèric, per tant, és suficient amb conèixer els gestos i elements quotidians per interpretar.</p>
<p>CREENCES MOBILITZADES</p>	<p>CB 1. Una llengua es pot arribar a <i>dominar</i>.</p> <p>CB 2. La construcció del repertori lingüístic es relaciona amb la interacció de la persona i el context.</p> <p>CB 3. Saber o conèixer una llengua implica poder-ne fer ús en situacions comunicatives.</p> <p>CB 4. El desenvolupament del repertori lingüístic és dinàmic i en evolució constant.</p> <p>CB 5. Les competències lingüístiques i comunicatives són parcials en cada llengua del repertori lingüístic.</p>

<p>INTERPRETACIÓ ESCRITA DEL SUBJECTE</p> <p><u>SABER O CONÈIXER UNA LENGUA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominar una llengua - Rodejar-nos d'ella - Pensar - Parlar - Escoltar - Inputs - Outputs - Avançar - Retrocedir 	<p>En primer lloc, s'utilitza el terme <i>dominar</i>, el qual està vinculat a la perspectiva tradicional d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües associada al paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i>, ja que remet al model del <i>parlant nadiu ideal</i> que té com a objectiu el <i>domini</i> de cada llengua del repertori lingüístic. No obstant això, altres elements representats i conceptes descrits s'oposen a aquest enfocament i s'apropen a la perspectiva plurilingüe que té com a objectiu el desenvolupament del repertori lingüístic al llarg del temps (camí en construcció i persona caminant).</p> <p>Aquest acostament al paradigma <i>plurilingüe</i> s'observa en el fet que es parla de <i>rodejar-se d'una llengua</i> i d'<i>inputs</i> i <i>outputs</i>, i es representen les influències mútues dels contextos micro- i macro-. Aquesta relació d'interdependència entre persona, context i llengua expressada també es relaciona amb la funció medidora de les llengües, a l'hora d'atribuir sentit a la realitat interna i externa del subjecte.</p> <p>Un altre aspecte que està d'acord amb l'enfocament plurilingüe és l'ús dels termes <i>retrocedir</i> i <i>avançar</i>, els quals es relacionen amb el concepte de <i>competències parcials</i> que es desenvolupen en les diferents llengües del repertori lingüístic; i en la naturalesa dinàmica de la trajectòria d'aprenentatge de llengües.</p> <p>Per últim, l'aparició de verbs com <i>parlar</i>, <i>escoltar</i> i <i>pensar</i> posa l'accent en l'ús situat de les llengües, en funció dels objectius i del context, i en l'enfocament comunicatiu i reflexiu de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p>
--	--

Taula 18. Anàlisi de la narrativa visual sobre 'saber o conèixer una llengua' de l'Aida.

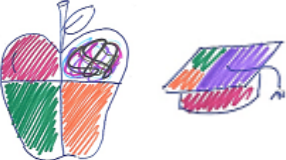

ANÀLISI DE LA NARRATIVA VISUAL	
TÍTOL	EL CAP D'UNA PERSONA QUE CONEIX MÉS D'UNA LLENGUA
DIMENSIÓ TEMÀTICA (QUÈ)	
FORMES I ELEMENTS REPRESENTATS	<p>En base al títol donat, a la narrativa apareix el cap d'una persona, en el qual al lloc corresponent a la ment i als ulls s'han ubicat diferents llengües de forma interrelacionada. També destaquen les orelles, per les quals entren llengües diverses; i la boca per indicar que es duen a terme pràctiques lingüístiques i comunicatives plurilingües. Les habilitats de mediació i comunicació que apareixen es relacionen amb les accions que s'expressen: parlar, escoltar, observar, pensar, entendre, etc. En darrer lloc, és interessant observar que les fletxes de les orelles i la boca no són rectes, sinó que formen espirals i s'interrelacionen entre elles, la qual cosa també mostra les relacions entre llengües i la transferència de pràctiques i destreses lingüístiques.</p>
ELEMENTS SIMBÒLICS I METAFÒRICS	<p>A la categoria anterior s'han esmentat els elements simbòlics i metafòrics referents a la representació de les llengües per mitjà de colors i fletxes, els quals serveixen per simbolitzar el trànsit i la interacció entre elles. Uns altres elements simbòlics són l'estrella, el pentàgon i el <i>cercle</i>, que uneixen totes les llengües del repertori lingüístic, que fugen de la visió compartimentada dels coneixements lingüístics i s'apropen a la visió holística de la competència plurilingüe.</p>
ÀREES TEMÀTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - El cap d'una persona que coneix més d'una llengua. - Les característiques d'un subjecte plurilingüe. - Els elements de la competència plurilingüe. - Les estratègies d'aprenentatge de llengües.

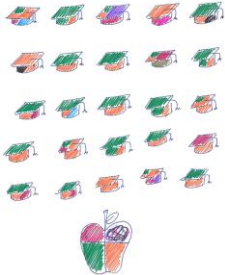
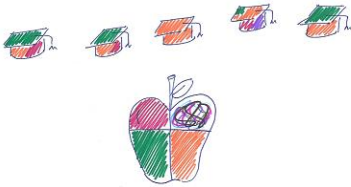
DIMENSÍO INTERLOCUTIVA (COM)	
<p>DISPOSICIÓ DELS ELEMENTS</p> 	<p>L'organització dels elements està relacionada amb les parts del cap que tenen un paper destacat pel que fa a les llengües (ment, orelles, boca, vista). El pes de la representació recau a la zona dels ulls i la ment, ja que en ella es representa la interacció i el trànsit entre llengües, i la transferència d'habilitats lingüístiques, així com la formació d'una <i>competència subjacent comú</i> que s'expressa per mitjà de la delimitació d'aquesta zona, que engloba totes les llengües del repertori lingüístic de l'individu, i a través del punt mig de l'estrella que les uneix totes. El plurilingüisme és representat com un complex repertori de llengües i habilitats lingüístiques.</p> <p>El fet que cada llengua no ocupi el mateix espai a la representació, ni aparegui en la mateixa proporció apel·la al concepte de competències parcials en les diferents llengües del repertori lingüístic.</p>
<p>DIMENSÍO CONTEXTUAL</p>	<p>Els contextes físic i social no estan determinats, ja que es plasma el cap d'una persona de forma genèrica i no es donen pistes sobre el context o la temporalitat. Més aviat, es pot parlar de marc conceptual pel que fa a l'enfocament plurilingüe de la narrativa elaborada.</p>
<p>TIPUS DE NARRATIVA: tipologies genèriques i específiques (formats)</p> 	<p>Es tracta d'una <i>narrativa feta</i>, construïda per la futura mestra. Els seus formats són el pòster i la metàfora, ja que es focalitza en un aspecte concret ("el cap d'una persona que coneix més d'una llengua") i es representen les llengües per mitjà de colors i fletxes. No obstant això, també té elements figuratius, perquè es representa de manera naturalista el cap d'una persona humana.</p>

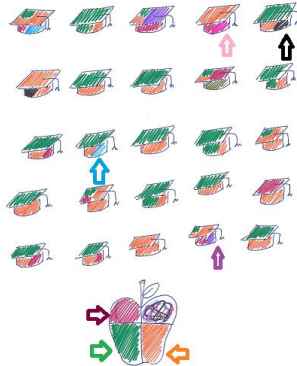
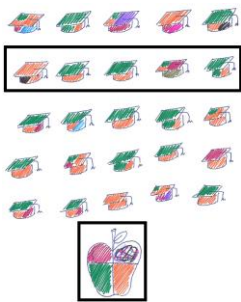
<p>COLOR</p> 	<p>S'utilitzen cinc colors diferents per distingir les llengües del repertori lingüístic de l'individu, però no se'ls hi atribueix una simbologia específica a cada una, ja que no es fa referència a la correspondència llengua-color.</p>
<p>DIMENSIÓ ENUNCIATIVA (POSICIÓ DEL SUBJECTE RESPECTE ALLÒ QUE REPRESENTA)</p>	
<p>MODEL D'INTERPRETACIÓ: AL·LEGÒRIC I GENÈRIC</p>	<p>La interpretació al·legòrica es troba en les figuracions codificades de les llengües com a conceptes abstractes. D'altra banda, la interpretació genèrica es plasma en la representació del cap d'una persona anònima; i de l'accés al sentit de la narrativa sense necessitat de posseir coneixement específics o addicionals, més enllà de les activitats de comunicació quotidianes i del tema genèric del dibuix (títol).</p>
<p>CREENCES MOBILITZADES</p>	<p>CB 1. El cap d'un subjecte plurilingüe està format per una xarxa interrelacionada d'habilitats i pràctiques lingüístiques plurals.</p> <p>CP 1.1. S'estableixen vincles entre les llengües del repertori lingüístic, hi ha interacció entre elles.</p> <p>CP 1.2. Hi ha transferència d'habilitats i competències lingüístiques entre les diferents llengües i la formació d'una <i>competència subjacent comú</i>.</p> <p>CB 2. S'adopta una visió holística de la competència plurilingüe, en tant que es representa el complex repertori de llengües i competències lingüístiques d'un individu.</p> <p>CB 3. El subjecte desenvolupa competències parcials en les diferents llengües del repertori lingüístic, les quals es relacionen amb les habilitats de mediació.</p> <p>Evolució de les creences sobre el plurilingüisme:</p> <p>Desarrelament de la visió monolingüe-bilingüe de la competència plurilingüe, ja que no s'apel·la al <i>domini</i> de les llengües, respecte la representació 1.</p>

<p>INTERPRETACIÓ ESCRITA DEL SUBJECTE</p> <p><i>Conèixem més d'una llengua o n'entendem més d'una. Aquestes llengües no les aprenem aïllades les unes de les altres, sinó que es relacionen i complementen. A l'hora de rebre 'informació' i d'expressar-la totes elles es mesclen també i complementen.</i></p>	<p>A la narrativa escrita es destaquen tres idees que reforcen les creences de la narrativa visual:</p> <ol style="list-style-type: none"> L'assumpció de l'individu com a <i>actor social plurilingüe</i>. La interacció entre llengües durant la trajectòria d'aprenentatge. La transferència de coneixements i competències lingüístiques entre llengües.
---	---

Taula 19. Anàlisi de la narrativa visual sobre 'el cap d'una persona que coneix més d'una llengua' de l'Aida.

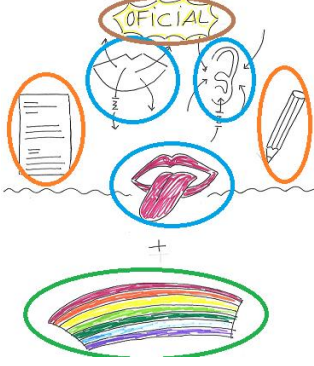
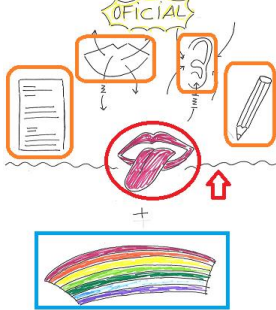
ANÀLISI DE LA NARRATIVA VISUAL	
TÍTOL	EL PLURILINGÜISME A L'ESCOLA
DIMENSIÓ TEMÀTICA (QUÈ)	
<p>FORMES i ELEMENTS REPRESENTATS</p> 	<p>En base al títol donat, a la narrativa s'utilitzen dos objectes reals, el birret i la poma, per simbolitzar dos dels actors de l'escola: alumnat i mestra; i els colors per il·lustrar les llengües.</p>
<p>ELEMENTS SIMBÒLICS i METAFÒRICS</p> 	<p>Els elements metafòrics i simbòlics són tres: els birrets, que representen l'alumnat; la poma, que simbolitza la mestra; i els colors, que són les llengües dels repertoris lingüístics dels actors.</p>
ÀREES TEMÀTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - El plurilingüisme a l'escola. - El rol del docent. - El rol de l'alumnat.

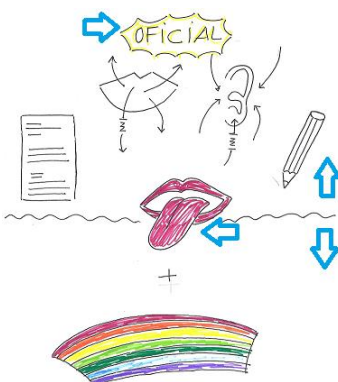

DIMENSÍO INTERLOCUTIVA (COM)	
DISPOSICIÓ DELS ELEMENTS	 <p>La disposició de l'alumnat, representat a través dels birrets, és en files de cinc, de manera que hi ha un total de 25 estudiants i una mestra, la qual s'ha ubicat a la part inferior al centre. És possible que aquesta distribució sigui un símil a l'organització de l'aula tradicional, caracteritzada pels pupitres individuals i la docent a davant de la pissarra.</p>
DIMENSÍO CONTEXTUAL	<p>Tenint en compte que la narrativa és sobre "el plurilingüisme a l'escola", el context físic és possible que sigui una aula per la disposició de l'alumnat i la mestra. El context social està representat pels estudiants i la docent; i el conceptual fa referència al paper del plurilingüisme a l'escola, sobretot focalitzant l'atenció en la diversitat lingüística que caracteritza el capital lingüístic dels agents educatius. Aquesta narrativa té un caràcter atemporal.</p>
TIPUS DE NARRATIVA: tipologies genèriques i específiques (formats)	 <p>Com a tipus genèric, es tracta d'una <i>narrativa feta</i>, ja que l'ha dibuixat l'Aida a partir de l'estímul del títol. Pel que fa a la tipologia específica, és narrativa una pòster metafòric, en tant que centra l'atenció en la representació simbòlica del "plurilingüisme a l'escola" i empra elements al·legòrics com els birrets, la poma i els colors.</p>

<p>COLOR</p> 	<p>Els diferents colors s'empren per representar la diversitat de llengües dels repertoris lingüístics dels actors de la narrativa. És interessant observar que el color taronja forma part de tots els repertoris, la qual cosa significa que és la llengua d'escolarització, l'única que comparteixen tots. Aquesta permet reforçar la cohesió de grup i el sentiment de pertinença. De la mateixa manera, el color verd també té una forta presència, encara que no a tots els repertoris (21 dels 25), per la qual cosa es pot interpretar aquest to com una llengua majoritària de la societat. D'això se'n desprèn que s'estableixen relacions entre societat, cultures, llengües i identitats.</p> <p>Un altre aspecte destacat és el fet que els colors no apareguin en la mateixa proporció en cada repertori lingüístic, ja que això permet parlar sobre el concepte de competències parcials en les diferents llengües del repertori dels subjectes.</p>
<p>DIMENSIO ENUNCIATIVA (POSICIO DEL SUBJECTE RESPECTE ALLÒ QUE REPRESENTA)</p>	
<p>MODEL D'INTERPRETACIÓ: AL-LEGÒRIC, HISTÒRIC I GENÈRIC</p> 	<p>El model d'interpretació al·legòric de la narrativa es relaciona amb els tres elements simbòlics i metafòrics, els quals permeten codificar tant conceptes abstractes (llengües) com figuratius (persones). El model d'interpretació històric al·ludeix a la representació tradicional de la disposició dels agents educatius a l'aula. En darrer lloc, el model d'interpretació típica o genèrica ve donada per l'anonimat de les representacions simbòliques humanes (alumnat i docent) i per l'accés al sentit de la narrativa a partir del títol i el coneixement bàsic dels elements de l'escola.</p>
<p>CREENCES MOBILITZADES</p>	<p>CB 1. Tot individu té un capital lingüístic.</p> <p>CB 2. Les competències lingüístiques de les llengües que componen el repertori lingüístic són parcials.</p> <p>CB 3. Els mestres tenen dificultats per gestionar la diversitat lingüística a l'escola.</p> <p>CB 4. El reconeixement i valoració de les llengües permet reforçar la cohesió de grup i el sentiment de pertinença, per tant, s'estableixen relacions entre societat, cultures, llengües i identitats.</p>

	<p>CB 5. Els coneixements lingüístics en les diferents llengües del repertori lingüístic dels individus estan semi-segmentats.</p> <p>Evolució de les creences sobre el plurilingüisme:</p> <p>La forma d'entendre la competència plurilingüe s'adapta, progressivament, a les idees i directrius actuals de referència europees, però encara persisteixen algunes creences fortament arrelades al paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i> (ex. visió semi-segmentada de les llengües).</p>
<p>INTERPRETACIÓ ESCRITA DEL SUBJECTE</p> <p>El plurilingüisme a la l' escola ha passat de ser bilingüe a multilingüe. Els mestres actualment no són completament capaçs de tractar i afrontar les aquesta situació tenint en compte els 25 diferents alumnes amb les seves pròpies motxilles lingüístiques.</p>	<p>La quantitat de birrets representats, corresponents a l'alumnat, remarca la diversitat lingüística de l'aula, la qual es destaca a la narrativa escrita com un factor difícil de gestionar. En el text també s'emfatitza la idea que tot actor social té un capital lingüístic propi. S'utilitza la metàfora <i>motxilla</i> per parlar del capital, el qual s'activa, es mobilitza i es desenvolupa al llarg del temps.</p> <p>A la interpretació escrita es posa l'accent en el pas del paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i> al <i>plurilingüe</i> al voltant de la competència plurilingüe, la qual cosa s'il·lustra a la narrativa visual. Malgrat això, a la representació del repertori lingüístic dels alumnes les llengües no estan separades en compartiments, és a dir, que hi ha interacció entre elles; però, en canvi, en el de la mestra sí, excepte un dels compartiments en el qual hi ha cinc llengües juntes interrelacionades. Aquesta diferència plasma el caràcter dinàmic i en evolució constant de les creences, a través del desarrelament progressiu de la visió compartimentada dels coneixements lingüístics (paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i>) cap a una visió holística de la competència plurilingüe (paradigma <i>plurilingüe</i>).</p>

Taula 20. Anàlisi de la narrativa visual sobre 'el plurilingüisme a l'escola' de l'Aida.

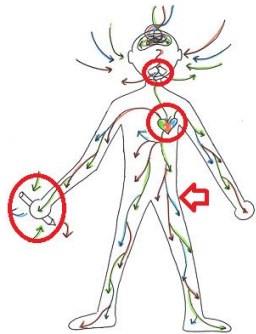
ANÀLISI DE LA NARRATIVA VISUAL	
TÍTOL	EL CONCEPTE DE LLENGUA
DIMENSIÓ TEMÀTICA (QUÈ)	
FORMES i ELEMENTS REPRESENTATS (QUÈ-TEMÀTIC)	 <p>A la narrativa apareixen representades dues parts del cos, la boca (dues vegades però diferents) i l'orella, i dos estris, un llapis i una pàgina escrita, amb els quals s'expressen les activitats comunicatives que es desenvolupen amb les llengües: parlar, escoltar, llegir i escriure. També hi ha un Arc de Sant Martí, amb el qual es plasma la dimensió sociocultural de la llengua, que s'uneix a la lingüística, expressada a través de la resta d'elements. Per últim, apareix un element conceptual i no visual, que és la paraula <i>OFICIAL</i>, per distingir la perspectiva tradicional i la plurilingüisme del concepte de <i>llengua</i>.</p>
ELEMENTS SIMBÒLICS i METAFÒRICS	 <p>Tal i com s'ha esmentat, els elements metafòrics i simbòlics són les formes que representen les habilitats comunicatives (boca, orelles, llapis i pàgina escrita), l'element que expressa la dimensió sociocultural (Arc de Sant Martí), i la boca amb la llengua fora (logotip dels Rolling Stones), la qual esdevé un pont entre les dues dimensions (lingüística i sociocultural).</p>
ÀREES TEMÀTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - El concepte de llengua. - Les habilitats comunicatives del currículum (parlar, escoltar, escriure, llegir i interactuar). - El plurilingüisme.

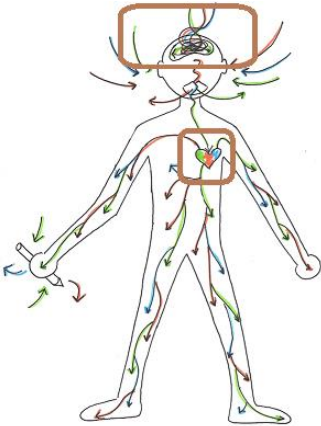
DIMENSÍO INTERLOCUTIVA (COM)	
<p>DISPOSICIÓ DELS ELEMENTS</p> 	<p>A la part superior se situen els elements conceptuals i visuals relacionats amb la perspectiva lingüística tradicional de la noció de llengua (activitats comunicatives); mentre que a la part inferior hi ha representada de forma metafòrica la seva dimensió sociocultural (cultura, societat, geografia i història de la llengua).</p> <p>L'element central que uneix les dues dimensions és el símbol de la boca amb la llengua a fora, la qual cosa significa que la construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural és possible mitjançant l'ús de les llengües. Aquest element té un fort component cultural i simbòlic, ja que és el logotip d'un grup de música (Rolling Stones), per la qual cosa també posa de relleu l'estreta relació entre aprenentatge de llengües i cultures. També cal apuntar que a la part superior central apareix la paraula <i>oficial</i> en majúscules per remarcar l'enfocament tradicional.</p>
<p>DIMENSÍO CONTEXTUAL</p>	<p>El context d'aquesta narrativa és més aviat conceptual pel tema que aborda, ja que no és possible interpretar el context físic ni social en el qual s'emmarca. De la mateixa manera es pot afirmar que és atemporal.</p>
<p>TIPUS DE NARRATIVA: tipologies genèriques i específiques (formats)</p> 	<p>La tipologia genèrica de la representació és la <i>narrativa feta</i>, perquè l'ha creada l'Aida a partir d'un títol donat. La tipologies específiques són el pòster i la metàfora, tenint en compte que s'expressa de forma simbòlica la noció de llengua, a través d'elements que remetent a les dues dimensions del concepte: lingüística (llapis, pàgina, boca, orella) i sociocultural (Arc de Sant Martí i boca central). Al mateix temps, també és una narrativa de contrast, perquè expressa com ha canviat la concepció del concepte de llengua des de la visió tradicional, basada en la tradició lingüística, i la perspectiva actual, basada en l'enfocament plurilingüe i pluricultural.</p>
<p>COLOR</p>	<p>Els colors s'empren per dos motius. En primer lloc, per destacar dos elements claus de la narrativa visual: la paraula oficial i la boca amb la llengua fora, els quals són imprescindibles per desxifrar el significat de la representació. En segon lloc, per l'Arc de Sant Martí que il·lustra els components sociocultural del concepte de llengua: cultura, societat,</p>


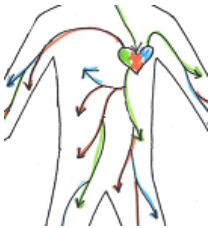
	geografia i història de la llengua.
DIMENSIÓ ENUNCIATIVA (POSICIÓ DEL SUBJECTE RESPECTE ALLÒ QUE REPRESENTA)	
MODEL D'INTERPRETACIÓ: AL·LEGÒRIC, HISTÒRIC I GENÈRIC	<p>El model d'interpretació al·legòric es relaciona amb l'ús dels símbols i metàfores comentades anteriorment, tenint en compte que són codificacions de conceptes abstractes.</p> <p>El model d'interpretació històric es relaciona amb l'evolució en la forma de concebre el concepte de <i>llengua</i> (oficial/tradicional – actual/plurilingüe i pluricultural).</p> <p>El model d'interpretació típica o genèric fa referència a la possibilitat d'accedir al sentit de la narrativa visual, sense necessitat de coneixements específics sobre el tema, més enllà del títol o enunciat.</p>
CREENCES MOBILITZADES	<p>CB 1. El concepte de llengua no només engloba la dimensió lingüística (activitats comunicatives: parlar, escriure, llegir i escolar), sinó també la dimensió sociocultural (cultural, societat, geografia, història de la llengua).</p> <p>CB 2. L'ús de la llengua és clau per desenvolupar el repertori lingüístic.</p> <p>Evolució de les creences sobre el plurilingüisme:</p> <p>Les creences evolucionen al voltant de dues temàtiques. La primera fa referència a la interdependència entre les competències plurilingüe i pluricultural, la qual va lligada a les relacions que s'estableixen entre llengües, cultures i identitats. La segona està lligada a l'èmfasi que atorga l'Aida a l'ús situat de les llengües, en funció dels objectius que es volen assolir a cada context.</p>
INTERPRETACIÓ ESCRITA DEL SUBJECTE	La narrativa escrita destaca les dues dimensions del concepte de <i>llengua</i> , lingüística i sociocultural, fent explícits els elements que les conformen. Per tant, s'eixemplen els límits del que l'estudiant entén per <i>llengua</i> .

<p>Oficialment relacionem la llengua amb saber - la parlar, escriure, escoltar i llegir però la llengua no és només això. Inclou també tot el que envolta la cultura, la gent, el lloc i la història de la llengua.</p>	
---	--

Taula 21. Anàlisi de la narrativa visual sobre 'el concepte de llengua' de l'Aida.

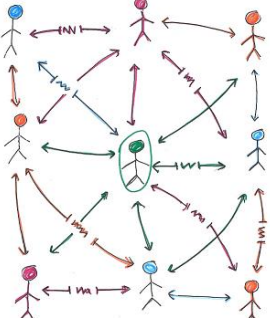
ANÀLISI DE LA NARRATIVA VISUAL	
TÍTOL	APRENDRE LLENGÜES
DIMENSÍO TEMÀTICA (QUÈ)	
<p>FORMES i ELEMENTS REPRESENTATS</p> 	<p>A partir del títol donat, s'ha narrat visualment l'aprenentatge de llengües a través d'una silueta humana amb tres llengües (tres colors) que circulen i s'interrelacionen per tot el cos, com les venes sanguínies. Com a elements simbòlics també hi ha un llapis, per parlar sobre el codi escrit; la boca oberta, per apel·lar al codi oral; i el cor, per expressar els vincles afectius que s'estableixen amb les llengües.</p> <p>Les activitats comunicatives representades fan referència als quatre tipus: receptives, productives, interactives i mediadores, perquè es pot fer una lectura de les habilitats comunicatives (parlar, escriure, llegir, escoltar, interactuar i mediar), a través del dibuix destacat de determinades parts del cos amb les fletxes corresponents i d'elements com el llapis.</p>
<p>ELEMENTS SIMBÒLICS i METAFÒRICS</p>	<p>Els ja esmentats elements metafòrics i simbòlics són els colors com a llengües diferents; i les venes sanguínies, per expressar la influència mútua entre aprenentatges de diverses llengües.</p>

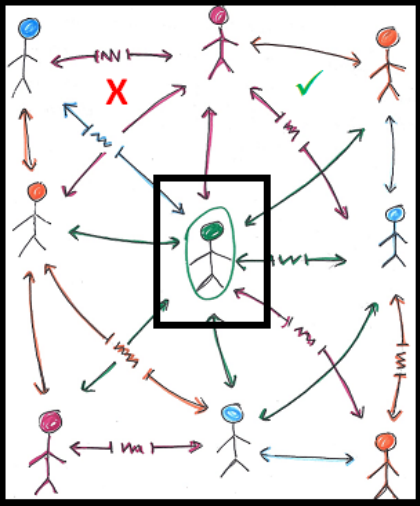
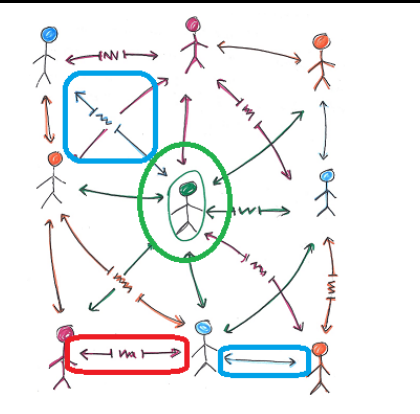
ÀREES TEMÀTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. - Les habilitats comunicatives del currículum (parlar, escoltar, escriure, llegir i interactuar). - El plurilingüisme. - Les dimensions de les llengües: cognitives i afectives. - El dinamisme de la competència plurilingüe.
DIMENSÍO INTERLOCUTIVA (COM)	
DISPOSICIÓ DELS ELEMENTS 	<p>Les llengües, en diferents colors, apareixen a totes les parts del cos amb fletxes en diferents direccions, per destacar la relació entre l'aprenentatge de llengües i la influència del context micro- i macro- i de les esferes inter- i intra-, pel desenvolupament del repertori lingüístic.</p> <p>La zona corporal on conflueixen més fletxes de diferents colors (més llengües) en forma de xarxa interrelacionada és el cervell, en el qual el subjecte atribueix l'activació, la construcció i el desenvolupament d'un repertori lingüístic en el qual tenen lloc totes les habilitats lingüístiques i comunicatives, és a dir, espai on es forma la competència plurilingüe.</p> <p>En el cor hi ha les tres llengües del repertori lingüístic de l'estudiant, la qual cosa manifesta els vincles afectius que estableix amb les llengües i la seva relació amb la construcció de la identitat.</p>
DIMENSÍO CONTEXTUAL	<p>El context físic no està determinat i el social només es caracteritza per la presència d'una silueta humana abstracta. El conceptual, en canvi, està format per la representació de l'aprenentatge de llengües per mitjà de la transferència de competències i coneixements lingüístics i comunicatius en diferents llengües i la construcció d'un repertori lingüístic. Aquesta es tracta d'una narrativa visual atemporal.</p>
TIPUS DE NARRATIVA: tipologies genèriques i específiques (formats)	<p>Aquesta representació està a dins de la categoria genèrica de <i>narrativa feta</i>, elaborada per l'Aida; i de narrativa pòster metafòrica, en tant que expressa una forma de concebre l'aprenentatge de llengües. Elements que ho</p>

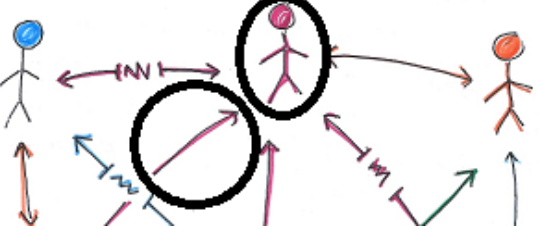
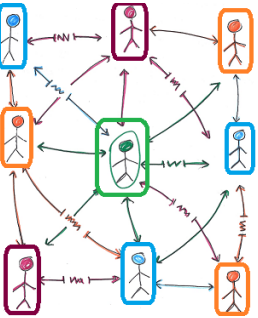
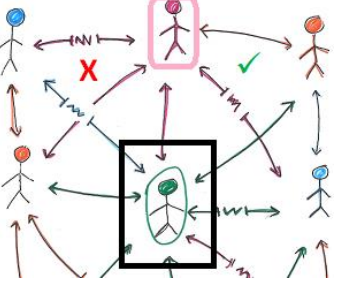
		corroboren són l'ús dels colors per simbolitzar les diferents llengües del repertori lingüístic; i les fletxes en diferents direccions, un paral·lelisme amb les venes sanguínies, per manifestar que hi ha interrelació entre llengües.
COLOR		Els colors s'utilitzen com a símbols per a distingir les tres llengües que formen part del repertori lingüístic de l'individu.
DIMENSIÓ ENUNCIATIVA (POSICIÓ DEL SUBJECTE RESPECTE ALLÒ QUE REPRESENTA)		
MODEL D'INTERPRETACIÓ: AL·LEGÒRIC I GENÈRIC		<p>El model d'interpretació al·legòric es vincula a l'ús dels dos elements metafòrics (venes sanguínies) i simbòlics (colors), per codificar aspectes abstractes.</p> <p>El model d'interpretació típic o genèric es troba en la possibilitat de realitzar una lectura d'allò que pel subjecte té sentit i és necessari per a l'aprenentatge de llengües, sense haver d'estar en possessió de coneixements específics sobre la seva biografia lingüística o de coneixements lingüístics i comunicatius particulars.</p>
CREENCES MOBILITZADES		<p>CB 1. Aprendre llengües significa desenvolupar les habilitats receptives, productives, interactives i mediadores, en el codi escrit (representació del llapis) i oral (representació de la boca) [dimensió lingüística].</p> <p>CB 2. Aprendre llengües significa, a més de desenvolupar les competències lingüístiques, conèixer i entrar en contacte amb l'entorn i les persones que parlen les llengües [dimensió social i cultural].</p> <p>CB 3. Les llengües del repertori lingüístic d'un actor social plurilingüe estan en interacció constant, per tant, hi ha transferència de competències, sabers i habilitats lingüístiques en les diferents llengües del repertori lingüístic.</p> <p>Evolució de les creences sobre el plurilingüisme:</p> <p>En aquesta narrativa les tres creences estan molt relacionades amb les expressades als quatre dibuixos anteriors, ja que els temes tractats tornen a ser les dimensions de les llengües (lingüística i sociocultural) i la interrelació i retroalimentació entre aprenentatges de llengües.</p>

<p>INTERPRETACIÓ ESCRITA DEL SUBJECTE</p> <p>Tota la informació que rebem (oral / escrita) i produïm (oral / escrita) ens fan aprendre llengües.</p> <p>No es tracta només d'entendre, parlar, escriure o llegir, sinó que saber llengües ens permet relacionar-nos amb l'entorn i allò que ens envolta i altres persones.</p>	<p>En el text es posen de relleu les dimensions de l'aprenentatge de llengües:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dimensió comunicatives: activitats productives, receptives, interactives i mediadores, en els codis oral i escrit. 2) Dimensions social i cultural: coneixements i relació amb l'entorn (context cultural) i les persones (context social).
---	--

Taula 22. Anàlisi de la narrativa visual sobre 'aprendre llengües' de l'Aida.

ANÀLISI DE LA NARRATIVA VISUAL	
TÍTOL	ENSENYAR LLENGÜES
DIMENSÍO TEMÀTICA (QUÈ)	
<p>FORMES I ELEMENTS REPRESENTATS</p> 	<p>Les formes representades són dues: figures humanes esquemàtiques, que simbolitzen els alumnes (en blau, taronja i rosa) i la mestra (en verd); i les fletxes en totes direccions i no sempre contínues (segons si la comunicació és eficaç o no), que expressen els intercanvis comunicatius plurilingües.</p>
<p>ELEMENTS SIMBÒLICS I METAFÒRICS</p>	<p>Els elements simbòlics són els colors associats a diferents llengües de referència; les figures humanes que són l'alumnat i la docent; i les fletxes que són llengües que s'empren en els intercanvis comunicatius.</p>
<p>ÀREES TEMÀTIQUES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. - Les formes d'interacció. - El rol del docent.

	<ul style="list-style-type: none"> - El rol de l'alumnat. - El plurilingüisme.
DIMENSÍO INTERLOCUTIVA (COM)	
DISPOSICIÓ DELS ELEMENTS	 <p>El conjunt d'elements representats forma un quadrat, en el centre del qual hi ha la figura de la mestra, encerclada per destacar el seu paper en la gestió de la diversitat lingüística a l'aula amb alumnes plurilingües.</p> <p>Els intercanvis comunicatius es produeixen entre iguals (alumnes) i entre aquests i la mestra, però la comunicació entre ells no sempre és possible i fructífera. Quan les fletxes no són contínues es manifesta la no comunicació entre dues persones.</p> <p>També cal observar el trànsit i interrelació entre llengües i coneixements lingüístics i comunicatius (xarxa de fletxes i entrecreuaments), que tenen lloc gràcies a l'ús social de les llengües.</p>
DIMENSÍO CONTEXTUAL	 <p>L'entorn físic no està definit, per la qual cosa tant es podria tractar una situació d'ensenyament i d'aprenentatge en un context formal (ex. aula) com informal (ex. àmbit domèstic, extraescolars). El context social es caracteritza pels intercanvis comunicatius entre alumnes i entre aquests i la docent. Aquesta última té un paper central a la representació, com a encarregada de gestionar la comunicació plurilingüe i l'aprenentatge de llengües. El marc conceptual està d'acord amb les directrius europees que plantegen la introducció de totes les llengües de l'alumnat a l'aula i que aposten per l'adopció de la perspectiva plurilingüe per a l'aprenentatge de llengües, en particular, i per a l'aprenentatge de qualsevol matèria, en general. La representació és atemporal.</p>

<p>TIPUS DE NARRATIVA: tipologies genèriques i específiques (formats)</p> 	<p>Pel que fa a la tipologia genèrica, és una <i>narrativa elaborada</i> pel subjecte; i quant a les específiques, és una instantània que capta la concepció de la futura mestra pel que a la seva forma d'entendre el procés d'ensenyament de les llengües. L'estudiant ha representat un moment en concret del procés d'ensenyar i aprendre, per mitjà d'elements metafòrics com ara les fletxes que fan referència a les llengües, els colors com a símbols de distinció entre llengües, i les figures humanes esquemàtiques per representar l'alumnat i la docent.</p>
<p>COLOR</p> 	<p>Els colors tenen la funció de diferenciar la quantitat de llengües que apareixen a la representació. Cada figura humana té associat un color, una llengua, encara que sigui plurilingüe, atès que es vol remarcar que les seves llengües de referència o maternes són diverses. És interessant observar que el color verd només és utilitzat per a la figura central de la mestra, en canvi, el blau, el taronja i el rosa apareixen en diferents alumnes com a L1.</p>
<p>DIMENSIÓ ENUNCIATIVA (POSICIÓ DEL SUBJECTE RESPECTE ALLÒ QUE REPRESENTA)</p>	
<p>MODEL D'INTERPRETACIÓ: AL·LEGÒRIC i GENÈRIC</p> 	<p>El model d'interpretació al·legòric es plasma a través de les metàfores i símbols que fan possible la codificació de nocions abstractes (llengües, tipus de comunicació, rols – alumnes o mestra–, etc.).</p> <p>El model d'interpretació típica o genèric es manifesta mitjançant l'accés al significat de la representació únicament a través del títol, i sense necessitat de disposar d'informació addicional per fer-ne una lectura.</p>
<p>CREENCES MOBILITZADES</p>	<p>CB 1. Tot individu és un actor social plurilingüe que desenvolupa el seu repertori lingüístic per mitjà de la interacció social.</p>

	<p>CB 2. Hi ha transferència de coneixements sobre les llengües i el seu ús, gràcies als intercanvis comunicatius amb diferents persones, en diferents contextos i amb objectius diversos.</p> <p>CB 3. L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües no sempre és fructífer ni possible, si la comunicació en qualsevol llengua no és eficaç.</p> <p>CP 3.1. L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües es relaciona amb les seves oportunitats d'ús social i situat.</p> <p>CB 4. En tot procés d'ensenyament i d'aprenentatge hi ha la figura central de la mestra, que ha de ser capaç de gestionar la diversitat lingüística de l'alumnat i d'activar el seu repertori lingüístic en entorns comunicatius.</p> <p>CB 5. Per ensenyar llengües és necessari definir els objectius d'aprenentatge.</p> <p>CB 6. El grau de riquesa i de consolidació en el coneixement de les llengües és un factor que influeix en el grau de facilitat o dificultat per ensenyar-les.</p> <p>Evolució de les creences sobre el plurilingüisme:</p> <p>En aquestes darreres creences es posa l'accent en l'enfocament comunicatiu que ha d'adoptar l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües; i en la figura de la mestra pel que fa a la gestió de la diversitat lingüística.</p>
<p>INTERPRETACIÓ ESCRITA DEL SUBJECTE</p> <p>A l'haa d'ensenyar llengües hi ha diversos factors a considerar. Quan un es ensenya es fa amb l'intenció que l'altre aprengui. Aquest ensenyament- aprenentatge no sempre és fructífer o no sempre és possible. Com més gent diferent +l' envolta més possibilitats d' aprendre tens. El coneixement com més ric és, més fàcil és d'ensenyar perquè el tenim consolidat.</p>	<p>En el relat escrit de la narrativa visual l'Aida destaca 4 idees:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ensenyar es fa amb l'objectiu que l'altre aprengui. L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües no sempre és fructífer ni possible. Les possibilitats d'aprendre llengües augmenten en funció de les oportunitats d'interacció social. La dificultat o facilitat en l'ensenyament de les llengües està lligat al nivell de riquesa i de consolidació dels coneixements.

Taula 23. Anàlisi de la narrativa visual sobre 'ensenyar llengües' de l'Aida.

5.1.2.2. Anàlisi dels textos reflexius i del focus grup

Tema 1. La relació entre el **recorregut vital** i la **trajectòria d'aprenentatge** de llengües: el paper de la família, l'escola i la societat.

Text reflexiu previ:

- Com més experiències, més oportunitats d'aprendre.
- Gent diversa = més riquesa en diversitat lingüística.
- Escola → tothom desenvolupa el mateix.
- Família i societat → marquen la diferència (gran influència).

Focus grup:

Jo estic d'acord en això perquè: | bé jo he posat ((en el text reflexiu)) que el que fa l'escola és doncs homogeneïtzar a tots els alumnes, és a dir, que tots tinguin una base i llavors el que marca la diferència entre els diferents camins que prenem és doncs els estímuls que rebem a casa, de la família i de la societat en general. Llavors jo també trobo que és això, com més experiències tenim i més estímuls, més oportunitats tenim d'aprendre en general i les llengües també. I que també com | si et relaciones amb un ampli ventall de gent, també tens més oportunitats d'aprendre, perquè | no sé cadascú parla d'una manera difere::nt llavors també pots aprendre de com més gent\ doncs això| com més gent tinguis al voltant més pots aprendre/. També doncs si llegeixes i mires la tele, si escoltes música:: doncs com més estímuls tinguis, doncs més pots aprendre.

Text reflexiu posterior:

- Influència dels medis.

Tema 2. La construcció i desenvolupament de la **competència plurilingüe**: característiques d'un **subjecte** plurilingüe i descripció del **cap** d'una persona que coneix més d'una llengua.

Text reflexiu previ:

- Molt desenvolupada la competència estratègica.
- Molt desenvolupada la competència intercultural.
- Facilitat per establir relacions entre llengües.

Focus grup:

Nosaltres |bueno| l'any passat ((a l'assignatura que els hi va impartir la investigadora d' "Iniciació a la DLL i la Literatura" de 1r del grau en Educació Primària)) **vam llegir el text** del Cantero de "Complejidad y competencia comunicativa" i avui |bueno| aquest any l'hem tornat a llegir a "Habilitats" ((a l'assignatura de "Didàctica de les habilitats comunicatives" de 2n del grau en Educació Primària)) i ens va tocar exposar-lo a nosaltres (rialles). Llavors potser tinc molt fresc el tema aquest de lo del "rombe estable" de la competència estratègica i de la intercultural. Llavors trobo que és molt important perquè és això la competència plurilingüe no és només una llengua| sinó que és tot el que l'envolta, la cultura, la representació del món. Llavors jo trobo això, que al cap

d'una persona plurilingüe és molt important aquestes dues coses: l'estratègica, perquè com ha dit la Nora, perquè relaciones tot el que saps; i la intercultural per això, perquè tu pots saber una llengua, però si l'estudies a l'escola de manera aïllada, com potser passa amb l'anglès, aprens coses, però potser si viatges a un lloc de parla anglesa nativa| aprens molt més, perquè aprens expressions que diuen molt [coses que potser no t'ensenyen a l'escola, perquè a l'escola no les fas servir en aquell context, perquè realment són coses que utilitzes més que coses que has après en un context formal. Llavors jo trobo que **com més llengües aprens, més facilitat tens d'aprendre'n de noves**. Perquè tu pots si:: |això també **ho he vist doncs anant a Estats Units**, que ells només saben l'**anglès**. I alguns sabien castellà, però sabien tan poc castellà perquè com que saben una llengua i és una **llengua** que es fa **servir**, potser, **mundialment**, doncs no tenen la **necessitat** i llavors no tenen **interès**. Llavors saber el que poc que sabien d'aquesta llengua seria tan mínim que, comparat amb el poc que sap algú d'aquí d'anglès, és molt més. Perquè clar aquí estem acostumats a més de:: |o sigui aquí a Catalunya en saps dues ((llengües)) segur. Llavors clar fa que saber aquestes dues fa que tinguis facilitat per l'anglès i si, a més a més, no sé fas alemany, francès... o fins i tot llatí a l'escola, doncs jo crec que **com més fas, més alt el nivell exponencial que pots assolir**.

Text reflexiu posterior:

- Molt necessària actualment.

Tema 3. El plurilingüisme escolar: rol del mestre/a i de l'alumne/a, situacions característiques, tractament de les llengües, procés d'ensenyament i d'aprenentatge, contextos d'aprenentatge de llengües, etc.

Text reflexiu previ:

- Rol mestra: Motivar els alumnes/model exemple.
 - Rol alumnes: gran font de coneixements i oportunitats pels companys.
 - Castellà = renyar
 - Català = classe
 - Castellà = patí
- (L'ús d'aquestes tres llengües està en procés de canvi)

Focus grup:

Jo en el cas de la meua escola de Pràctiques hi ha una nena que [bueno] venia de la Xina i, clar, no sé perquè eren nens molt petits, [bueno] perquè feien primer; la nena li costava mo::lt no, [bueno] o sigui, el que a mi em va fer gràcia és que quan parlava amb els mestres no sabia parlar| però en canvi amb els nens tenia un *desparpajo* i una *soltura*! I també tenia un "no sé parlar català ni castellà selectiu", de dir a l'hora de fer classe o de fer els deures li costava, però després es feia entendre perfectament bé, amb tots els amics no tenia cap problema. Val, llavors jo trobo que és això que, a vegades, el tema de:: comunicar-se que:: no és tant [e::mm] saber o no saber una llengua, sinó de les ganes que tu tinguis de fer-te entendre. I llavors jo trobo que al [bueno] que la mestra tampoc no aprofitava molt aquesta nena, però perquè jo també trobo que de vegades estem molt centrats en complir objecti::us, en que tot el grup tiri:: i tampoc no pots donar-li tanta:: bé, tant\ fer-li tant de cas. Però, en canvi, em va cridar l'atenció que | un nen, que sempre entre cometes *la liava a classe* doncs un dia va haver-hi una cosa i va frenar en sec perquè li va fer vergonya i la resta va estar quinze minuts esperant a que digués el que havia de dir, i els companys fàcilment van esperar a que finament es decidís a parlar. O sigui que també trobo que és important això de que tothom participi| que tothom té alguna cosa a dir. Intentar propiciar això, que tots puguin dir el que pensen i trobo que el mestre hauria de tenir doncs un rol de ser un model de:: que doni

importància a la llengua; | al fet de fer-se entendre però també de cuidar una mica la manera com parlem, perquè trobo que també és important. ((canvi de tema)) Llavors el que he posat és que el que a mi m'ha cridat l'atenció és que a la meua experiència com a alumna, a la classe de català el professor feia servir el castellà per renyar |moltes vegades. Quan s'enfadava, inconscientment parlava en castellà, no sé, no sé perquè però:: això. I també doncs que el català a la meua escola era com la llengua de:: de la classe i, en canvi, al pati tots parlàvem en castellà |o la majoria. Llavors jo trobo que |bueno| com que encara estic a l'escola, perquè encara tinc un lligam, el que he vist és un procés de canvi | en el tema aquest. Que ara cada vegada els nens parlen també més català a fora de:: classe. I que molts nens que::, |bueno| per exemple, la meua entrenadora té una filla a l'escola i a casa, |bueno| el pare no, el pare és de República Dominicana, llavors parlen en castellà tots entre ells, però com que la nena ha après el català a l'escola, amb la mare, la mare només parla en català amb la seva filla, perquè com que a l'escola la filla l'ha après i no té oportunitats jo crec de posar-lo en pràctica a casa | doncs és ella que parla en català, i llavors o sigui la meua entrenadora també parla en català. Llavors trobo que l'escola en aquest sentit fa de homogeneïtzador de:: de que tots els nens sàpiguen el mateix \.

Text reflexiu posterior:

- Que el mestre s'encarregui de potenciar els nens i el que saben (aprofitar als alumnes estrangers).
- Transversalitat de la llengua.

Tema 4. La necessitat de **saber molt bé** (*dominar*) una llengua per **aprendre'n una altra**.

Text reflexiu previ:

- Conèixer molt bé una llengua → font de recursos (similituds entre una llengua i l'altra).
- *Dominar* = pensar en aquella llengua.
- La domines quan tens l'oportunitat d'utilitzar-la.

Focus grup:

Jo no m'havia plantejat això que dèieu. O sigui jo no havia pensat en la importància que tenia doncs aprendre una llengua des de petit, però trobo que és important perquè quan ets petit aprens tot, no només llengües, sinó que estàs constantment aprenent perquè tot és nou, i llavors potser estàs més obert| i que potser ara de gran també pots aprendre llengües, però és més una qüestió d'actitud, de tenir interès, que no és tant| doncs potser és implícit. I trobo que:: saber una llengua o sigui sí que és doncs això una font de recursos, perquè si té similituds pots aplicar-ho; però, per exemple, tinc una amiga que va::, que anava a una escola on feia servir l'alemany com a llengua vehicular i té molts problemes amb l'anglès, perquè hi ha paraules que potser s'assemblen i com que també s'equivoca, o com ens pot passar a nosaltres amb el català i el castellà. Llavors |bueno| he posat també ((en el text reflexiu)) que jo trobo que *dominar* una llengua en el fons és: arribes a dominar una llengua quan arribes a poder pensar en aquella llengua. Això ho he posat com a punt| I també que domines una llengua quan tens oportunitat d'utilitzar-la. Perquè pots saber doncs això molt d'anglès a la pràctica, però si després no ets capaç d'estar amb algú que és "nativament" ((nadiu)) de parla anglesa, doncs tens coneixements sobre el paper, però que no l'arribes a *dominar* ((la llengua)) en tots els àmbits. A partir d'aquí, anava a dir una cosa, però se'm ha oblidat |eh::|. |Bueno| és igual.

Text reflexiu posterior:

- Importància d'aprendre des de petits.

5. La utilitat de les llengües.**Text reflexiu previ:**

- Més o menys prestigi (acord social).
- Trobar feina < comunicar-se
- Més oportunitat de comunicar-se amb més gent = enriquiment personal.
- Més important l'actitud i l'interès, que el coneixement teòric.

Focus grup:

Jo referent a això que deia la Júlia de l'anglès ((llengua de comunicació internacional)), jo trobo que s'ha dotat de prestigi a unes llengües més que a unes altres, però que això és un prestigi, no falç, però en el fons imposat per la societat. És a dir, decidim que una llengua és la llengua de comunicació mundial i llavors té prestigi per això o perquè té més nombre de parlants. Però, per exemple, si és pel nombre de parlants jo crec que el xinès hauria de tenir molt més de prestigi, perquè molta més gent parla, [buena] molta més gent no, però hi ha més gent que parla el xinès com a primera llengua que no l'anglès. Però en canvi ara mateix té més prestigi l'anglès. Llavors, pel que fa a la utilitat, trobo que a vegades li donem molta importància a::, per exemple, per trobar feina a saber llengües, però que:: perquè:: gent doncs que ha de saber, o sigui, demanen per moltes feines saber anglès i potser no l'utilitzaràs. No sé, trobo que a vegades aquesta utilitat també és una mica imposada i que no es pensa tant en la funcionalitat. Llavors també [emm::]la utilitat de les llengües és que et dona l'oportunitat de comunicar-te amb un ventall molt més ampli de gent, que això també és enriquidor a nivell personal [a part de per la pròpia llengua. I que també és molt important l'actitud i l'interès que mostren per les llengües a l'hora de de la utilitat que tenen, perquè tu és això: pots saber una llengua, però si no tens interès per utilitzar-la i només la vols saber per un| en un sentit teòric, doncs que no arriba a ser útil. Perquè saber per saber tampoc no li veig la utilitat.

Text reflexiu posterior:

- *Utilitat* subjectiva i canviant.
- Llengua → transversal.

6. Les relacions entre llengües, cultures i identitats.**Text reflexiu previ:**

- País → cultura pròpia → llengua dominant (associació automàtica).
- Llengua = cultura.
- Paraules específiques → realitat cultural → sentiment d'identitat.

Focus grup:

Jo a partir del que diu la Sílvia m'ha vingut al cap, no havia posat però::, clar havia pensat a priori, [bueno] he posat doncs que un país, no? té una cultura pròpia i que, per tant, té una llengua dominant. Perquè pensava, per exemple, amb el tema de l'anglès, que és molt diferent l'anglès britànic que l'anglès d' Austràlia o que l'anglès americà. Llavors, clar la llengua en si, sí que és la mateixa, però entre ells se'n enriuen de les, de la dels altres. I clar una llengua potser sí que és més global, o sigui que una llengua en si no representa una cultura, no representa un país. Llavors [bueno] això ho he pensat ara, no ho havia escrit així [eh::].

Sí:: Llavors trobo que en si, la llengua, [bueno] jo considero que la llengua és cultura. I que dominar una llengua | jo trobo que dona com un prestigi social. Jo quan veig una persona que sap, que parla bé i que és bon comunicador. [Pues] jo crec que és d'admirar, que tingui capacitat doncs d'escoltar, de parlar i de produir. I també que que moltes vegades la llengua sí que es relaciona amb la identitat, perquè no sé ara amb el moment nacionalista català:: dius: *ostres!* [veus una bandera catalana, el burro català i la barretina i dius: *ostres! quina identitat*, no? Quin sentiment d'allò t'agafa! Vull dir que també que a vegades això també es fa servir per la manipulació, no? de::, per exemple, potser es pot dir *ostres mira és que els nens catalans no saben castellà*. Que també utilitzes tots aquests elements per manipular i per... Vull dir que pots jugar amb ells de moltes maneres i els pots fer servir | perquè en el fons són conceptes que els hi donem molta importància nosaltres mateixos, doncs depèn també de la utilitat que donem a aquestes coses.

Text reflexiu posterior:

- Una llengua no representa en si una cultura o un país.
- Anglès (USA) ≠ anglès (UK) ≠ anglès (AUS).
- Llengua + cultura + identitat → susceptibles de ser elements per manipular la població.

DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA (context/com)	DIMENSIÓ TEMÀTICA (contingut/què)	DIMENSIÓ ENUNCIATIVA (forma/posició)
<p>Marc de participació</p> <p>L'elaboració dels textos reflexius pre- i post- focus grup s'ha realitzat amb l'enunciat de cada tema com a única consigna per reflexionar sobre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües. La mestra en formació inicial, l'Aida, ha escrit en base a les seves experiències prèvies i ha disposat del temps necessari per desenvolupar les respostes (sense límits temporals).</p> <p>El focus grup s'ha realitzat de tal forma que, primerament, la investigadora ha donat unes pautes</p>	<p>Àrees temàtiques</p> <p>Dins de les sis temàtiques generals proporcionades per la investigadora, l'Aida ha escollit quins subtemes destacar durant les seves narracions escrites i orals:</p> <p>Tema 1. El paper de la família, l'escola i la societat durant la trajectòria d'aprenentatge de llengües.</p> <p>Tema 2. La importància de les competències estratègica i intercultural pel desenvolupament de la competència plurilingüe. La transferència de competències per a l'aprenentatge de llengües.</p>	<p>Posicionament enunciatiu:</p> <p>Temps verbals i situació en el temps</p> <p><u>Tema 1.</u> Predomini del present i l'infinitiu, ja que està parlant del paper actual de la família, l'escola i la societat pel que fa al desenvolupament de la trajectòria d'aprenentatge de llengües.</p> <p><u>Tema 2.</u> Apareixen temps verbals en present, passat, infinitiu i un del condicional, tot i que són més freqüents els dos primers.</p> <p><u>Tema 3.</u> Predomina el passat, perquè fa referència a les</p>

<p>generals relacionades amb la gestió del discurs (ex. tipus de moderació i tema general) i, posteriorment, cada subjecte ha moderat un dels temes a debat. L'estudiant ha moderat la cinquena temàtica sobre "la utilitat de les llengües". En comparació amb la resta d'interlocutors, és la que ha efectuat torns de parla més extensos, els quals han estat caracteritzats per la seguretat en les seves argumentacions.</p> <p>Llengua</p> <p>El català és la llengua utilitzada per l'Aida tant en els textos reflexius com en el focus grup.</p> <p>A part d'entendre la llengua com a eina de narració per aquestes formes de recollida de dades, també cal tenir en compte que aspectes concrets sobre les llengües són el focus dels temes a debat (la trajectòria d'aprenentatge de llengües, la competència plurilingüe, el plurilingüisme escolar, el <i>domini</i> o no de les llengües, la seva <i>utilitat</i>, i les relacions entre llengües, cultures i identitats).</p> <p>Organització del discurs</p> <p>Tant els textos reflexius com el focus grup s'estructuren segons els sis blocs temàtics proporcionats per la doctoranda, els quals han sorgit de l'estudi de les creences de les recollides de dades anteriors (relat de vida lingüística, autoretrat lingüístic i sis narratives visuals). No obstant això, tal i com s'indica a la dimensió temàtica, dins de cada tema genèric, la mestra en formació inicial ha posat l'accent en subtemes concrets. Generalment, el discurs s'organitza en una narració centrada en la pròpia experiència com a aprenent, com a docent en Pràctiques i com a ciutadana del món.</p>	<p>L'anglès llengua mundial. L'interès i la necessitat durant l'aprenentatge de llengües. Experiència personal d'estada a l'estranger.</p> <p>Tema 3. Experiència de les Pràctiques 1 del Grau en Educació Primària. Rol de la mestra. El paper del català i el castellà en la seva experiència com a alumna, i el seu actual estat en procés de canvi. La funció de l'escola vers el plurilingüisme escolar.</p> <p>Tema 4. La diferència entre aprendre llengües durant la infantesa i a l'edat adulta. Els factors claus <i>actitud</i> i <i>interès</i> durant l'aprenentatge de llengües. Les llengües com a font de recursos. El significat de <i>dominar</i> llengües.</p> <p>Tema 5. El prestigi social imposat de determinades llengües. L'anglès com a llengua de comunicació mundial. La funció impositiva i funcional del prestigi de les llengües. La posició de les llengües en el mercat laboral. La <i>utilitat</i> de les llengües lligada a l'actitud i l'interès.</p> <p>Tema 6. Llengües locals i globals, i la seva relació amb la cultura i la identitat. El <i>domini</i> de les llengües com a símbol de prestigi social. El vincle llengües i identitats per al desenvolupament personal, però també per a finalitats manipulatives.</p> <p>Classificació de les constel·lacions de paraules clau dels indicis del relat</p> <p>Les constel·lacions de paraules dels texts reflexius i del focus grup es divideixen segons tres nivells de significat: intrapersonal, interpersonal i metacognitiu. Les paraules clau (en negreta) de cada constel·lació són indicis del relat.</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell interpersonal</u>:</p>	<p>seves experiències de les pràctiques del Grau i a les seves experiències com a alumna. Malgrat això, també hi ha temps en present i infinitiu. Cal destacar la reiterada aparició dels verbs "trobo" i "crec", els quals demostren que està aportant el seu punt de vista sobre el tema.</p> <p><u>Tema 4.</u> Els temps verbals fluctuen entre el present i el passat, però sobretot el primer perquè està expressant la seva perspectiva.</p> <p><u>Tema 5.</u> El temps verbal majoritari és el passat, encara que també hi ha formes en present i infinitiu. En aquest tema, torna a ser destacable l'utilització dels verbs "trobo" i "crec" per expressar opinions personals. Un altre aspecte rellevant són els verbs en primera persona del plural per manifestar visions col·lectives. La polifonia de veus es fa palesa, de manera que la veu personal se suma a la social.</p> <p><u>Tema 6.</u> El passat és el temps més emprat, però també n'hi ha en present per expressar sentències.</p> <p>Perífrasis verbals</p> <p><u>Tema 1.</u> <i>Pots aprendre</i> (de possibilitat).</p> <p><u>Tema 2.</u> <i>Tornar a llegir</i> (reiterativa), <i>tocar exposar</i> (obligació), <i>fer servir</i> (resolutiva).</p> <p><u>Tema 3.</u> <i>Saber parlar</i> (aproximativa), <i>poder donar</i> (de possibilitat), <i>fer entendre</i> (aproximativa), <i>haver de dir</i> (obligació), <i>decidir parlar</i> (resolutiva), <i>tenir alguna cosa a dir</i> (aproximativa), <i>intentar propiciar</i> (aproximativa), <i>fer-se entendre</i> (aproximativa), <i>haver de tenir</i> (obligació), <i>fer servir</i> (aproximativa) i <i>poder dir</i> (de possibilitat).</p> <p><u>Tema 4.</u> <i>Poder aprendre</i> (de possibilitat), <i>poder passar</i> (de possibilitat), <i>poder saber</i> (de possibilitat), <i>arribar a dominar</i> (resolutiva), <i>fer servir</i> (aproximativa).</p> <p><u>Tema 5.</u> <i>Haver de saber</i> (obligació), <i>tenir interès per</i></p>
--	---	---

<p>Polifonia del discurs (veus)</p> <p>Tema 1. La polifonia és manifesta en la narració sobre el paper de la família, l'escola i la societat en a trajectòria d'aprenentatge de llengües, per evidenciar la influència del medi.</p> <p>En aquest primer tema la polifonia de veus també es relaciona amb els estímuls (de la societat, l'escola i la família) de que parla el subjecte, per a la formació de la trajectòria d'aprenentatge de llengües.</p> <p>Tema 2. La relació entre la competència plurilingüe i la intercultural per a la gestió de les relacions interpersonals plurilingües és una mostra de polifonia.</p> <p>En aquest segon tema el discurs multi-veu també es manifesta per mitjà d'elements humana, com són la influència de la docència impartida en Didàctica de la Llengua a 1r del grau del subjecte; i d'elements no humans, com són les lectures realitzades a una matèria de la carrera. Aquestes <i>mediacions estratègiques</i> es presenten com a veus en la construcció d'un discurs propi sobre la competència plurilingüe per part de la futura mestra.</p> <p>Un altre exemple de polifonia s'observa en la idea que apunta la futura mestra sobre les llengües com a formes de representació del món.</p> <p>Per últim, el discurs multiveu es fa palès en la identificació de la veu del subjecte com aprenent de llengües en un context d'immersió a un país estranger; que s'uneix a la veu dels ciutadans d'aquell país sobre la forma de concebre el coneixement de les llengües; la veu de la societat que marca el prestigi social de les llengües a nivell mundial; i, en darrer lloc, la veu de l'escola com a agent social implicat en l'aprenentatge de llengües dels individus.</p>	<p>Tema 1. L'escola, la família i la societat són medis. Els tres entorns proporcionen estímuls i experiències. L'escola homogeneïtza l'aprenentatge de llengües dels estudiants.</p> <p>Tema 2. La competència intercultural. Les assignatures de didàctica de la llengua del Grau com a <i>mediacions estratègiques</i> per a l'educació plurilingüe dels futurs mestres. El viatge com a context informal i l'escola com a entorn formal d'aprenentatge de llengües, ambdós socials.</p> <p>Tema 3. La mestra com a model. Les experiències de les Pràctiques 1 del grau com a mediació estratègica per a l'educació plurilingüe dels mestres en formació. La importància de tenir oportunitats de pràctica de la llengua. La funció homogeneïtzadora de l'escola pel que fa a l'aprenentatge de llengües.</p> <p>Tema 5. El prestigi de les llengües és un acord social, que està imposat socialment.</p> <p>Tema 6. Llengües, cultures i identitats són elements susceptibles per manipular la societat. Dominar una llengua atorga prestigi social.</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell intrapersonal</u>:</p> <p>Tema 2. La competència estratègica. Factors importants per a l'aprenentatge de llengües: interès i necessitat.</p> <p>Tema 4. L'aprenentatge de llengües de petits és més implícit perquè l'infant està més obert; de grans és qüestió d'actitud i interès.</p> <p>Tema 5. La utilitat de les llengües és subjectiva i c canviant. Són útils perquè permeten la comunicació amb diferents interlocutors, la qual cosa implica enriquiment personal. És més important l'actitud i</p>	<p><i>utilitzar</i> (aproximativa), <i>voler saber</i> (aproximativa), <i>arribar a ser</i> (resolutiva) i <i>poder saber</i> (de possibilitat).</p> <p>Tema 6. -</p> <p>Connectors</p> <p>Tema 1. Argumentatius (<i>perquè, doncs</i>), additiu (<i>també</i>) i de relació (<i>llavors</i>).</p> <p>Tema 2. Argumentatius (<i>perquè, doncs</i>), additiu (<i>també, a més a més</i>), de relació (<i>llavors</i>), temporals (<i>l'any passat, avui, aquest any</i>), adversatius (<i>sinó que, però</i>), reformulatiu (<i>bueno</i>) i causal (<i>per això</i>).</p> <p>Tema 3. Argumentatius (<i>perquè, doncs</i>), additiu (<i>també</i>), de relació (<i>llavors</i>), temporals (<i>després, finalment, a vegades, moltes vegades</i>), adversatius (<i>sinó que, però, en canvi</i>), reformulatiu (<i>bueno, o sigui</i>) i causal (<i>per això</i>).</p> <p>Tema 4. Exemplificador (<i>per exemple</i>), argumentatius (<i>perquè, doncs</i>), additiu (<i>també</i>), de relació (<i>llavors</i>), temporal (<i>quan</i>), adversatiu (<i>però</i>) i reformulatiu (<i>bueno, o sigui</i>).</p> <p>Tema 5. Exemplificador (<i>per exemple</i>), argumentatius (<i>perquè, doncs</i>), additiu (<i>també</i>), de relació (<i>llavors</i>), temporal (<i>a vegades</i>), adversatius (<i>però, en canvi</i>), reformulatiu (<i>bueno, és a dir, o sigui</i>) i causal (<i>per això</i>).</p> <p>Tema 6. Exemplificador (<i>per exemple</i>), argumentatius (<i>perquè, doncs</i>), de relació (<i>llavors</i>), temporal (<i>a priori</i>), adversatiu (<i>però</i>), reformulatiu (<i>o sigui, bueno</i>) i causal (<i>per tant</i>).</p> <p>Persones: pronoms i possessius</p> <p>Tema 1. Pronom personal fort (<i>jo</i>). Pronoms personals febles: en, et, el.</p> <p>Tema 2. Pronoms personals forts (<i>jo, tu, ells i nosaltres</i>). Pronoms personals febles: <i>els, hi, ens, -lo, ens, l', les, 'n,</i></p>
--	--	---

<p>Tema 3. La polifonia es mostra en la veu del mestre i l'alumnat de primària com a agents principals per a l'òptima gestió del plurilingüisme escolar.</p> <p>Al mateix temps, el debat sobre la gestió del plurilingüisme escolar porta al subjecte a fer emergir un discurs polifònic caracteritzat per la veu de la futura mestra com a docent en pràctiques, que qüestiona el rol del professorat i l'alumnat pel que fa a la diversitat lingüística. En aquest mateix discurs hi ha altres veus, com la de l'estudianta universitària que parla sobre el procés de canvi social que està patint el tractament del català i el castellà a l'escola; la veu d'altres significatius del seu entorn immediat (entrenadora) per narrar una experiència lingüística des d'una perspectiva externa; i la veu de l'escola com a institució encarregada d'homogeneïtzar l'aprenentatge de llengües de l'alumnat.</p> <p>Tema 4. El <i>domini</i> de les llengües comporta la participació en processos de múltiples veus propis de l'aprenentatge.</p> <p>Per parlar sobre la necessitat de <i>dominar</i> o no les llengües per aprendre'n de noves apareix la veu d'un altre significatiu de la mestra en formació inicial. S'exemplifica la seva argumentació amb l'explicació d'un cas concret d'una amiga pel que fa a l'eficàcia de les comparacions interlingüístiques durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p> <p>Tema 5. La <i>utilitat</i> de les llengües des de la perspectiva social genera discursos multiveus que <i>imposen</i> un major o menor prestigi a determinades llengües.</p> <p>En aquest tema, la polifonia es manifesta quan es parla de la <i>utilitat</i> i el prestigi social d'algunes llengües, com ara l'anglès, perquè el subjecte introdueix la veu</p>	<p>l'interès que el coneixement teòric.</p> <p>Tema 6. La llengua es relaciona amb la identitat.</p> <p>Constel·lacions de paraules del <u>nivell metacognitiu</u>:</p> <p>Tema 1. Lectura, televisió i música són estímuls per a l'aprenentatge de llengües.</p> <p>Tema 2. La relació entre competència plurilingüe i les competències estratègiques i intercultural. Les llengües com representacions del món. Les lectures de les matèries de didàctica de la llengua del Grau com a mediacions estratègiques per a l'educació plurilingüe dels futurs mestres. L'anglès llengua mundial. Com més ampli el repertori lingüístic, més facilitat per aprendre noves llengües.</p> <p>Tema 3. El castellà per renyar i al pati; el català a l'aula, un fenomen en procés de canvi. La transversalitat de la llengua. La importància de l'ús de les llengües per a fins comunicatius.</p> <p>Tema 4. Dominar llengües és poder-hi pensar i utilitzar-les en tots els àmbits. Les llengües com a fonts de recursos per aprendre altres llengües (transferència coneixements lingüístics).</p> <p>Tema 5. L'anglès com a llengua de comunicació mundial. Una <i>utilitat</i> de les llengües és el fet d'augmentar les oportunitats de feina, malgrat que pugui ser una <i>utilitat</i> o prestigi imposat socialment i no funcional.</p> <p>Tema 6. Les llengües són globals i no representen en si mateixes una sola cultura, país i identitat. Llengua és cultura.</p>	<p><i>en, el, la, t'.</i></p> <p>Tema 3. Pronoms personals forts (jo, ells, ella). Pronoms personals febles (<i>el, li, -te, -li, -hi, el, la, es, -lo</i>). Possessius (meva, mi, em, seva).</p> <p>Tema 4. Pronoms personals forts (<i>jo, nosaltres</i>). Pronoms personals febles (<i>m', -ho, s', ens, en, ho, l-</i>).</p> <p>Tema 5. Pronoms personals forts (<i>jo, tu</i>). Pronoms personals febles (<i>s', li, l', es, et, la, -la, -te</i>).</p> <p>Tema 6. Pronoms personals forts (<i>jo, ells</i>). Pronoms personals febles (<i>m', n, ho</i>).</p> <p><u>Conclusions del posicionament enunciatiu:</u></p> <p>Els temps verbals predominants són el present i el passat, perquè li serveixen per expressar el que va experimentar i allò que pensa i creu en l'actualitat.</p> <p>Les perífrasis verbals més utilitzades són les aproximatives i les de possibilitat, ja que la narració sobre l'experiència mai acaba i les perspectives personals i socials evolucionen al llarg del temps.</p> <p>Els connectors amb més presència són els argumentatius, exemplificadors, reformulatius, adversatius, de relació i els causals, en tant que permeten relacionar i cohesionar les idees de la futura mestra sobre els temes a debat.</p> <p>Per acabar, les persones apareixen al relat a través dels pronoms i els possessius. D'entre els pronoms personals forts destaca el <i>jo</i>, tot i que també trobem el <i>tu, ells</i> i <i>nosaltres</i>, quan s'inclouen al relat les veus d'altres agents socials o altres significatius. Els pronoms personals febles són majoritàriament en tercera persona, per reflectir la interrelació entre subjecte i medi pel que fa al procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües. En darrer lloc, els possessius no són abundants, tot i que</p>
--	---	--

<p>de la societat en la seva influència a l'hora de decidir sobre el seu grau d'<i>utilitat</i>. Al mateix temps, s'evidencien les interaccions entre l'esfera individual i social pel que fa a les repercussions dels discursos socioculturalment construïts sobre el prestigi de les llengües a l'hora de tenir majors oportunitats laborals.</p> <p>Tema 6. La polifonia de veus és present en la construcció identitària de l'individu, la qual s'interrelaciona amb factors com les llengües i les cultures, que es desenvolupen a nivell social per mitjà de la comunitat de diferents discursos.</p> <p>En aquest mateix sisè tema, la narració sobre la idea de les llengües enteses des d'una perspectiva global condueix al subjecte a parlar sobre l'actuació i les actituds dels parlants d'una mateixa llengua en diferents països. Aquesta evidència reforça la seva argumentació de manera que les veus individuals i socials construeixen discursos sobre els vincles entre llengües, cultures i identitats.</p> <p>En darrer lloc, la veu de la societat pel que fa a la seva capacitat d'emprar la relació llengua-identitat com a element de manipulació, permet a la futura mestra reflexionar en veu pròpia sobre la triangulació dels fenòmens lingüístics, culturals i identitàris. En aquest mateix fragment, també s'observa com es fa referència a la projecció de la identitat a escala social quan s'afirma que <i>dominar</i> llengües aporta prestigi social, la qual cosa és una evidència de la interrelació dels discursos personals i col·lectius.</p> <p>Àmbits vitals i comunitats de pràctica</p> <p>Els àmbits vitals que apareixen als textos reflexius i al focus grup són el familiar, sobretot en el primer tema; l'acadèmic, tant pel que fa l'escolar com a l'universitari; i el lúdic, pel que fa als contextos d'aprenentatge de</p>	<p>Valoració i relació amb les llengües</p> <p>Estatus de les llengües</p> <p>A <u>nivell afectiu</u>, l'estudiant mostra sentiments de proximitat vers el català, la seva L1, mentre que són més distants els relacionats amb la llengua castellana.</p> <p>A <u>nivell de vitalitat</u>, parla de les llengües enteses en un pla global. No obstant això, constata que socialment hi ha llengües amb un prestigi més elevat i que es consideren de major <i>utilitat</i>, per factors com el seu estatus, l'extensió geogràfica o el nombre de parlants. En els diferents temes a debat insisteix en la idea de l'anglès com a llengua de comunicació mundial, la qual gaudeix d'un major prestigi.</p> <p>Al mateix temps, vincula la idea de prestigi de les llengües com a acord social a les majors o menors oportunitats laborals. D'aquest punt posa de manifest que la imposició de certa <i>utilitat</i> de vegades no respon a la funcionalitat dels àmbits professionals específics, sinó a un prestigi imposat socioculturalment.</p> <p>Per últim, posar l'accent en què aquest major estatus de determinades llengües és, en realitat, una falàcia perquè totes les llengües les considera importants des de la perspectiva individual.</p> <p>A <u>nivell de repte o desafiament</u>, apunta la idea que com més ampli és el repertori lingüístic de l'individu, major facilitat té per aprendre llengües, perquè pot transferir coneixements i habilitats adquirides. Malgrat això, destaca que això no sempre facilita l'aprenentatge de llengües, sinó que aquest fet succeeix en menor o major mesura segons la proximitat o llunyania tipològica entre les llengües.</p> <p>Per acabar, creu que el <i>domini</i> de les llengües és assolible, quan es pot pensar-hi i es poden utilitzar en</p>	<p>se'n inclou algun en primera persona, per emfatitzar que s'estan expressant punts de vista personals.</p> <p>Punts crítics</p> <p><u>Tema 1.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'escola, la família i la societat marquen un abans i un després en la trajectòria d'aprenentatge de llengües. - La diversitat d'estímul de diferents medis (familiar, escolar, social i dels <i>media</i>) augmenten les possibilitats d'aprendre llengües. - L'escola homogeneïtza l'aprenentatge de llengües de l'alumnat. <p><u>Tema 2.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un subjecte que construeix i desenvolupa la seva competència plurilingüe estableix relacions entre llengües. Això facilita l'aprenentatge de noves llengües, perquè com més ampli és el repertori lingüístic, més fàcil és introduir-hi noves llengües. Aquesta reflexió deriva d'una mediació estratègica que va ser l'estada d'immersió als EEUU de l'estudiant (punt crític). - L'anglès com a llengua de comunicació mundial. - A la narració dels textos reflexius i del focus grup també hi ha dues mediacions estratègiques més que influeixen en la forma del subjecte d'entendre la competència plurilingüe: la docència en Didàctica de la Llengua de 1r i 2n del Grau; i les lectures recomanades en aquestes assignatures. - Les llengües com a representacions del món. - La futura mestra concep la seva condició de bilingüe com un primer pas per esdevenir plurilingüe. - Les competències estratègica i intercultural són portes obertes al desenvolupament de la competència
--	--	---

<p>llengües informals. En línia amb aquestes esferes, apareixen les següents comunitats de pràctica: la immediata (família i amistats); l'educativa escolar i universitària; la professional com a condició de futura mestra; i la dels <i>media</i>, pel que a recursos d'educació no formal per a l'aprenentatge de llengües (ex. pel·lícules i música).</p> <p>Relacions entre el context històric-social i l'esfera individual</p> <p>Tema 1. Les relacions entre els dos contextos es manifesten a través de la influència dels medis en el desenvolupament de la trajectòria d'aprenentatge de llengües. Cada entorn –familiar, social i escolar– desenvolupa tasques diferents però complementàries.</p> <p>Tema 2. Les dues esferes, social i individual, es connecten a través de la interrelació que estableix el subjecte entre la competència plurilingüe i la intercultural, tenint en compte que la societat actual és plurilingüe i pluricultural.</p> <p>Tema 3. Al parlar del tractament del català com a llengua vehicular a l'escola, i del castellà com a llengua del pati i l'emprada per avisar o penalitzar té lligams amb el context històric-social. L'ús de l'espanyol com estímul negatiu està relacionat amb el fet que els mestres que va tenir el subjecte durant la seva etapa de primària pertanyen a una generació que van ser escolaritzats en castellà, una etapa de repressió de la llengua.</p> <p>D'aquest punt també cal destacar que la pròpia futura mestra afirma que aquest procés de tractament d'ambdues llengües oficials a l'escola està en procés de canvi. Per tant, entén el concepte de llengua de forma dinàmica i evolutiva.</p>	<p>diferents àmbits. Aquesta visió és pròpia del paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i>, perquè es relaciona amb la idea d'esdevenir un <i>parlant</i> ideal i amb l'<i>equilibri</i> de competències en diferents llengües. Per tant, continua manifestant creences que convé desestabilitzar per fer transitar cap al paradigma <i>plurilingüe</i>.</p>	<p>plurilingüe.</p> <p>Tema 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mestra com a model durant l'E i A de llengües. És necessari que aprofiti el bagatge lingüístic de l'alumnat. - El tractament del català i del castellà a l'escola està en procés de canvi, en base a la comparativa que estableix la mestra en formació inicial entre la seva experiència com a alumna i la seva experiència com a docent en Pràctiques durant el Grau. Aquestes dues experiències esdevenen mediacions estratègiques. - L'experiència de Pràctiques 1 del Grau juntament amb una experiència d'una altra significativa de l'entorn del subjecte (mediació estratègica), la seva entrenadora, li permeten reflexionar sobre la transversalitat de les llengües. Allò experimentat a ambdós entorns porten a l'estudiant a considerar altres opcions d'ensenyament i aprenentatge de llengües, concretament en plantejaments més globals, més propers als enfocaments plurals que es proposen des del Consell d'Europa. - Malgrat això, l'aprenent de mestra continua creient que la tasca de l'escola és homogeneïtzar l'alumnat pel que a l'ensenyament i aprenentatge de llengües. <p>Tema 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les comparacions interlingüístiques que proporciona el <i>domini</i> de les llengües és una font de recursos per aprendre'n de noves. - <i>Dominar</i> una llengua vol dir pensar-hi i poder-la emprar en tots els àmbits. - L'aprenentatge de llengües és més implícit en la infantesa (obertura al món) i més una qüestió d'actituds i interès durant l'edat adulta. - L'experiència d'una altra significativa (amiga) esdevé
---	---	---

<p>Tema 4. En aquesta temàtica la mestra en formació inicial constata que per arribar a <i>dominar</i> les llengües es necessari que a nivell social es tinguin oportunitats d'utilitzar-les. Aquest fet vincula el context personal amb el social, perquè es necessiten mútuament durant l'aprenentatge de llengües.</p> <p>Tema 5. El vincle entre l'esfera social i individual es troba en el fet que el prestigi i la <i>utilitat</i> de les llengües és un acord social, que influeix en activitats humanes com ara les ofertes laborals.</p> <p>D'altra banda, en aquest mateix tema, s'apunta la idea que tenir un entorn amb qui comunicar-te en diferents llengües, implica més enriquiment i desenvolupament personal.</p> <p>Tema 6. En aquesta darrera temàtica es manifesta la concepció de les llengües com a representacions del món. Alhora, es conceben les llengües, cultures i identitats com a elements susceptibles per manipular la població. Per últim, s'expressa la idea de llengües globals no restringides a pertànyer a una sola cultura, país i identitat.</p> <p>Tipus d'escriptura i de suport d'escriptura (textos reflexius)</p> <p>Els textos reflexius s'han escrit a mà, per tant, el tipus d'escriptura és manual i el suport és el paper. La seva justificació rau en què es van elaborar abans i després del focus grup, moment en el qual a la sala no es disposava d'ordinadors per a tots els subjectes.</p> <p>La seva escriptura demostra seguretat en el traç, no hi ha evidències de dubte o canvi d'opinió. Alhora és destacable que es tracta de texts sintètics amb idees esquematitzades, generalment, per punts.</p>		<p>una mediació estratègica que marca un punt crític pel que fa a la seva concepció sobre les comparacions interlingüístiques. En base a les experiències de l'amistat, creu que aquestes no sempre faciliten l'aprenentatge de llengües, que depèn de la seva proximitat tipològica.</p> <p><u>Tema 5.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El prestigi i la <i>utilitat</i> de les llengües és un acord social, el qual la mestra en formació inicial considera com a <i>falç</i> i que, de vegades, no respon a criteris de funcionalitat, com en el context laboral. - Les llengües són <i>útils</i> perquè augmenten les oportunitats de comunicació, gràcies al seu caràcter transversal. Això suposa més enriquiment i desenvolupament personal. - Per aprendre llengües és més important l'actitud i l'interès que el coneixement teòric. - La <i>utilitat</i> de les llengües és subjectiva a nivell individual i no és estàtica al llarg del temps. <p><u>Tema 6.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hi ha un desplaçament de les creences gràcies al debat del focus grup: de la idea d'associar una llengua dominant i una cultura pròpia a un país, a la noció de llengües globals que representen més d'una realitat cultural, diferents identitats i diversos territoris. - Les llengües, cultures i identitats poden ser elements susceptibles de ser utilitzats per manipular la població. <p>Recursos expressius i elements metafòrics</p> <p><u>Tema 1.</u></p> <p>Recursos expressius: <i>ampli ventall de gent.</i></p>
---	--	---

<p>Zones blanques</p> <p>De forma general, hi ha dues idees s'ha tractat de forma implícita: la primera és el rol de l'alumnat en la gestió del plurilingüisme escolar, de la qual s'ha destacat la importància de la seva actitud i interès; la segona, el contextos d'aprenentatge de llengües, que s'ha desenvolupat tangencialment al parlar sobre el paper de l'escola, la família i la societat en l'aprenentatge de llengües.</p> <p>També hi ha aspectes que han emergit o s'han produït en el <i>no dit en el dit</i>, com són:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) El desplaçament del paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i> en la forma d'entendre les nocions de llengües, cultures i identitats, al paradigma <i>plurilingüe</i>, a partir del qual les entén de forma més fluida, global, dinàmica i evolutiva. 2) L'assumpció que és possible assolir el <i>domini</i> de les llengües, la qual cosa es relaciona amb el paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i> d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües, ja que porta implícites idees com la d'<i>equilibri</i> en les competències en les diferents llengües del repertori lingüístic; la d'esdevenir un <i>parlant ideal</i>; i la d'una visió maximalista de la competència plurilingüe. 		<p>Elements metafòrics: <i>homogeneïtzar els alumnes, marcar la diferència entre els diferents camins.</i></p> <p><u>Tema 2.</u></p> <p>Recursos expressius: <i>rialles, més alt el nivell exponencial (d'aprenentatge), aquí estem acostumats a més de:: o sigui aquí a Catalunya en saps dues ((llengües)) segur.</i></p> <p>Elements metafòrics: <i>tinc molt fresc, rombe estable, llengua com a representació del món, cap d'una persona plurilingüe, estudiar una llengua de forma aïllada.</i></p> <p><u>Tema 3.</u></p> <p>Recursos expressius: <i>una nena que venia de la Xina, nens molt petits, a la nena li costava molt (parlar català i castellà), em va fer gràcia, tenia un desparpajo i una soltura, tenia un no sé parlar català ni castellà selectiu, em va cridar l'atenció, va frenar en sec, va estar quinze minuts esperant, es decidís a parlar.</i></p> <p>Elements metafòrics: <i>que tot el grup tiri, entre cometes la liava a classe, el rol del mestre és el de model, cuidar una mica la manera de parlar, el castellà per renyar, tenir un lligam amb l'escola, el tractament de les llengües en procés de canvi, l'escola homogeneïtza- fa que sàpiguen el mateix-.</i></p> <p><u>Tema 4.</u></p> <p>Recursos expressius: <i>quan ets petit aprens tot i el coneixement és més implícit, nadiuament.</i></p> <p>Elements metafòrics: <i>quan ets petit estàs més obert, la llengua com a font de recursos, dominar una llengua, pensar en aquella llengua, tenir coneixements sobre el paper.</i></p>
--	--	--

		<p><u>Tema 5.</u></p> <p>Recursos expressius: <i>llengua de comunicació internacional, ventall molt més ampli de gent.</i></p> <p>Elements metafòrics: <i>dotar de prestigi a les llengües de forma imposada per la societat, saber en un sentit teòric, saber per saber.</i></p> <p><u>Tema 6.</u></p> <p>Recursos expressius: <i>pensar a priori, la llengua és cultura, la llengua es relaciona amb la identitat, en el moment nacionalista català dius: “ostres! veus una bandera catalana, el burro català i la barretina i dius: ostres! quina identitat, no? Quin sentiment d’allò t’agafa!” o es pot dir “ostres mira els nens catalans no saben castellà”.</i></p> <p>Elements metafòrics: <i>m’ha vingut al cap, llengua dominant, llengua global, una llengua no representa una cultura o un país, dominar una llengua dona prestigi social, jugar amb les llengües, cultures i identitats com a elements per manipular la societat.</i></p> <p>Categoria d’anàlisi lèxic dels elements del relat: “objectes d’aprenentatge”</p> <p><u>Tema 1.</u> L’escola, la família i la societat són medis que aporten estímuls i experiències. L’escola homogeneïtza l’aprenentatge de llengües dels estudiants. Lectura, televisió i música són estímuls per a l’aprenentatge de llengües.</p> <p><u>Tema 2.</u> Les assignatures de didàctica de la llengua del grau com a <i>mediacions estratègiques</i> per a l’educació plurilingüe dels futurs mestres. El viatge com a context informal i l’escola com a entorn formal d’aprenentatge de llengües, ambdós socials. Les lectures de les matèries de</p>
--	--	--

		<p>didàctica de la llengua del grau com a <i>mediacions estratègiques</i> per a l'educació plurilingüe dels mestres.</p> <p><u>Tema 3.</u> Les experiències de les pràctiques del grau com a <i>mediació estratègica</i> per a l'educació plurilingüe dels mestres en formació. La funció homogeneïtzadora de l'escola pel que fa a l'aprenentatge de llengües.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "afectius"</p> <p><u>Tema 1.</u> L'escola, la família i la societat són contextos que proporcionen estímuls i experiències.</p> <p><u>Tema 3.</u> La mestra com a model.</p> <p><u>Tema 6.</u> La llengua es relaciona amb la identitat.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "eines de fortalesa"</p> <p><u>Tema 2.</u> La competència intercultural i l'estratègica. Factors importants per a l'aprenentatge de llengües: interès i necessitat. Com més ampli el repertori lingüístic, més facilitat per aprendre noves llengües.</p> <p><u>Tema 4.</u> L'aprenentatge de llengües <i>de petits</i> és més implícit perquè l'infant està més obert; <i>de grans</i> és qüestió d'actitud i interès. <i>Dominar</i> llengües és poder-hi pensar i utilitzar-les en tots els àmbits. Les llengües com a fonts de recursos per aprendre altres llengües (transferència coneixements lingüístics).</p> <p><u>Tema 5.</u> A nivell personal, la <i>utilitat</i> de les llengües és subjectiva i canviant. Les llengües són <i>útils</i> perquè permeten la comunicació amb diferents interlocutors, la qual cosa implica enriquiment personal. És més important l'actitud i l'interès que el coneixement teòric.</p>
--	--	--

		<p><u>Tema 6.</u> <i>Dominar</i> una llengua atorga prestigi social.</p> <p>Categoria d'anàlisi lèxic dels elements del relat: "instruments de relació interpersonal"</p> <p><u>Tema 2.</u> La competència intercultural. El viatge com a context informal i l'escola com a entorn formal d'aprenentatge de llengües, ambdós socials. Les llengües com representacions del món. L'anglès llengua de comunicació mundial.</p> <p><u>Tema 3.</u> La mestra com a model. La importància de tenir oportunitats de pràctica de la llengua. La transversalitat de la llengua. La importància de l'ús de les llengües per a fins comunicatius.</p> <p><u>Tema 5.</u> El prestigi de les llengües és un acord social, que està imposat socialment. Les llengües són <i>útils</i> perquè permeten la comunicació amb diferents interlocutors. L'anglès com a llengua de comunicació mundial.</p> <p><u>Tema 6.</u> Llengües, cultures i identitats són elements susceptibles per manipular la societat. Les llengües són globals i no representen en si mateixes una sola cultura, país i identitat. Llengua és cultura.</p>
--	--	--

Taula 24. Anàlisi del focus grup i els textos reflexius de l'Aida.

**SISTEMA DE CREENCES DELS TEXTOS REFLEXIUS
PREVIS I POSTERiors AL FOCUS GRUP**

En els textos apareixen **21 creences base (CB)** que tenen associades una o més **creences perifèriques (CP)**

TEMA 1. LA RELACIÓ ENTRE EL RECORREGUT VITAL i LA TRAJECTÒRIA D'APRENENTATGE DE LLENGÜES: EL PAPER DE LA FAMÍLIA, L'ESCOLA i LA SOCIETAT.

CB 1: Com més elevades i diverses són les experiències socials, més oportunitats d'aprendre llengües.

- *Com més experiències, més oportunitats d'aprendre.*
- *Gent diversa = més riquesa en diversitat lingüística.*
- *Influència dels medis.*

CB 2: És major la influència dels medis externs, que el propi de l'escolarització reglada pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

- *Escola → tothom desenvolupa el mateix.*
- *Família i societat → marquen la diferència (gran influència).*
- *Influència dels medis.*

Aquesta **CB 2 ESTÀ RELACIONADA amb la CB 1**, ja que ambdues fan referència al paper dels diferents contextos socials en l'aprenentatge de llengües.

CP 2.1: La funció de l'escola en relació a l'educació plurilingüe és homogeneïtzadora; els aprenentatges adquirits en entorns familiars i socioculturals marquen la diferència pel que fa al grau de desenvolupament de la competència plurilingüe de cada individu.

- *Escola → tothom desenvolupa el mateix.*
- *Família i societat → marquen la diferència (gran influència).*

Aquesta **CP 2.1 CORROBORA la CB 2**, perquè emfatitzen la funció dels contextos no reglats (família i societat) per sobre del escolar en la definició de la trajectòria d'aprenentatge de llengües.

TEMA 2. LA CONSTRUCCIÓ i EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA PLURILINGÜE: CARACTERÍSTIQUES D'UN SUBJECTE PLURILINGÜE i DESCRIPCIÓ DEL CAP D'UNA PERSONA QUE CONEIX MÉS D'UNA LENGUA.

CB 1: Construir i desenvolupar la competència plurilingüe implica tenir molt desenvolupades les competències estratègica i intercultural.

- *Molt desenvolupada la competència estratègica.*
- *Molt desenvolupada la competència intercultural.*

CB 2: La competència plurilingüe comporta tenir facilitat en l'establiment de relacions entre llengües del repertori.

- *Facilitat per establir relacions entre llengües.*

Aquesta **CB 2 ESTÀ D'ACORD a la CB 1**, tenint en compte que la competència estratègica implica tenir l'habilitat de relacionar els coneixements i destreses lingüístiques.

CB 3: La competència plurilingüe com a tret i requisit del ciutadà de l'actual societat.

Molt necessària actualment.

TEMA 3. EL PLURILINGÜISME ESCOLAR: ROL DEL MESTRE/A i DE L'ALUMNE/A, SITUACIONS CARACTERÍSTIQUES, TRACTAMENT DE LES LLENGÜES, PROCÉS D'ENSENYAMENT i D'APRENENTATGE, CONTEXTS D'APRENENTATGE DE LLENGÜES, ETC.

CB 1: El rol de la mestra durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües és el de motivar l'alumnat, esdevenir un model o exemple, i acollir, potenciar i desenvolupar el bagatge lingüístic i cultural present a l'escola.

- *Rol mestra: Motivar als alumnes/model exemple.*
- *Que el mestre s'encarregui de potenciar als nens i el que saben (aprofitar als alumnes estrangers).*

CB 2: El rol de l'alumnat durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües és el de ser capaç d'enriquir-se del bagatge lingüístic i cultural dels companys, per eixamplar el propi.

- *Rol alumnes: gran font de coneixements i oportunitats pels companys.*

Aquesta **CB 2 ESTÀ D'ACORD amb la CB 1**, perquè les dues creences posen de manifest la necessitat d'eixamplar el capital lingüístic personal i col·lectiu.

CB 3: El tractament del català a l'escola es duu a terme a l'aula; mentre que el castellà és utilitzat al pati i, sovint, per renyar. (relació context sociocultural)

- *Castellà = renyar*
- *Català = classe*
- *Castellà = pati*

CP 3.1: L'ús del català i el castellà a l'escola està en procés de canvi, per tant, es concep la competència plurilingüe de forma dinàmica i canviant al llarg de temps i les circumstàncies.

- *Castellà = renyar*
 - *Català = classe*
 - *Castellà = pati*
- (L'ús d'aquestes tres llengües està en procés de canvi)

Aquesta **CP 3.1 ES RELACIONA amb la CB 3**, en tant que es tracta el procés de canvi en el tractament de les dues llengües oficials (català i castellà), del qual s'ha parlat en la creença base.

CB 4: La presència, reconeixement i ús de les llengües a l'escola es manifesta pel seu caràcter transversal.

- *Transversalitat de la llengua.*

TEMA 4. LA NECESSITAT DE SABER MOLT BÉ (DOMINAR) UNA LLENGUA PER APRENDRE'N UNA ALTRA.

CB 1: El grau de coneixement d'una llengua amplia la seva capacitat d'esdevenir un font de recursos per establir comparacions interlingüístiques.

- *Conèixer molt bé una llengua → font de recursos (similituds entre una llengua i l'altra).*

CB 2: El domini d'una llengua s'assoleix quan s'és capaç de pensar en aquella llengua i quan es té l'oportunitat d'utilitzar-la freqüentment.

- *Dominar = pensar en aquella llengua.*
- *La domines quan tens l'oportunitat d'utilitzar-la.*

CB 3: L'aprenentatge de llengües és important que sigui des de l'etapa infantil.

- *Importància d'aprendre des de petits.*

TEMA 5. LA UTILITAT DE LES LLENGÜES.

CB 1: La utilitat de les llengües està lligada al seu prestigi, el qual s'estableix a través d'un acord social.

- *Més o menys prestigi (acord social).*

CB 2: Les oportunitat laborals s'amplien quan s'és capaç de comunicar-se en diferents llengües, per la qual cosa aquestes esdevenen útils.

- *Trobar feina < comunicar-se*

CB 3: La utilitat de les llengües té un component vinculat a l'enriquiment personal, ja que impliquen més possibilitat d'establir relacions interpersonals.

- *Més oportunitat de comunicar-se amb més gent = enriquiment personal.*

CB 4: La utilitat de les llengües està més vinculada a certes actituds, interessos i predisposicions, que no al seu coneixement teòric.

- *Més important l'actitud i l'interès, que el coneixement teòric.*

<p>Aquesta CB 4 CONTRADIU la CB 1, atès que a nivell individual la <i>utilitat</i> de les llengües no s'estableix a través d'un procés social, sinó que es basa en els propis criteris de decisió i les necessitats personals.</p>
<p>CB 5: La <i>utilitat</i> de les llengües té un caràcter subjectiu, dinàmic i evolutiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Utilitat subjectiva i canviant.</i> <p>Aquesta CB 5 ESTÀ D'ACORD amb les CB 1 i CB 4, ja que tant a nivell individual com social la <i>utilitat</i> de les llengües es concep des d'una perspectiva canviant i situada.</p>
<p>CP 5.1: Les tres característiques (subjectivitat, dinamisme i evolució) connecten amb la naturalesa transversal de les llengües.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Llengua → transversal.</i> <p>Aquesta CP 5.1 ES RELACIONA amb la CB 5, perquè apel·la als trets característiques que defineixen la <i>utilitat</i> de les llengües, els quals es vinculen a la naturalesa holística de les llengües en la quotidianitat dels individus.</p>
<p>TEMA 6. LES RELACIONS ENTRE LLENGÜES, CULTURES I IDENTITATS.</p>
<p>CB 1: Existeix una associació automàtica d'un país amb una llengua dominant i una cultura pròpia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>País → cultura pròpia → llengua dominant (associació automàtica).</i>
<p>CP 1.1: Una llengua no representa en si mateixa a una cultura o un país.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Una llengua no representa en si una cultura o un país.</i> <p>Aquesta CP 1.1 es CONTRADIU amb la CB 1, en tant que es transita del paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i> (en el cas català) al paradigma <i>plurilingüe</i>, pel que fa a la forma de concebre la relació entre llengües i cultures.</p>
<p>CB 2: Hi ha una relació interdependent entre llengües i cultures.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Llengua = cultura.</i> <p>Aquesta CB 2 ES RELACIONA amb les CB 1 i CP 1.1, atès que posa de manifest el lligam entre les dues nocions.</p>
<p>CP 2.1: L'ús específic de llengües lligat a les seves realitats culturals té incidència en la formació de la identitat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Paraules específiques → realitat cultural → sentiment d'identitat.</i>
<p>CB 3: La llengua, la cultura i la identitat són elements susceptibles de ser utilitzats per a finalitats manipulatives a la societat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Llengua + cultura + identitat → susceptibles de ser elements per manipular la població.</i> <p>Aquesta CB 3 ES VINCULA amb la CP 2.1, perquè connecta els conceptes de llengües, cultures i identitats.</p>
<p>CB 4: Les llengües són multidimensionals, per la qual cosa una mateixa llengua pot variar segons el país on tingui presència i ús (ex. anglès EEUU, UK i AUS).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Anglès (USA) ≠ anglès (UK) ≠ anglès (AUS).</i> <p>Aquesta CB 4 CORROBORA la CP 1.1, CB 2 i CP 2.1, tenint en compte que interrelacionen la realitat cultural amb la presència i l'ús de les llengües.</p>

Taula 25. Sistema de creences expressat en els textos reflexius de l'Aida.

SISTEMA DE CREENCES DEL FOCUS GRUP (AIDA)

En els textos apareixen **20 creences base (CB)** que tenen associades una o més **creences perifèriques (CP)**

TEMA 1. LA RELACIÓ ENTRE EL RECORREGUT VITAL i LA TRAJECTÒRIA D'APRENENTATGE DE LLENGÜES: EL PAPER DE LA FAMÍLIA, L'ESCOLA i LA SOCIETAT.

CB 1: La tasca de l'escola pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües és homogeneïtzadora, mentre que la de la família i la societat és la d'heterogeneïtzar (*marquen la diferència en les trajectòries personals*).

Joestic d'acord en això perquè: | bé jo he posat ((en el text reflexiu)) que el que fa l'escola és doncs homogeneïtzar a tots els alumnes, és a dir, que tots tinguin una base i llavors el que marca la diferència entre els diferents camins que prenem és doncs els estímuls que rebem a casa, de la família i de la societat en general.

CB 2: Com més estímuls i experiències, major és l'aprenentatge de llengües, sobretot a través de relacions interpersonals diverses.

Llavors jo també trobo que és això, com més experiències tenim i més estímuls, més oportunitats tenim d'aprendre en general i les llengües també. I que també com | si et relaciones amb un ampli ventall de gent, també tens més oportunitats d'aprendre, perquè | no sé cadascú parla d'una manera difere::nt llavors també pots aprendre de com més gent\ doncs això| com més gent tinguis al voltant més pots aprendre/. També doncs si llegeixes i mires la tele, si escoltes música:: doncs com més estímuls tinguis, doncs més pots aprendre.

TEMA 2. LA CONSTRUCCIÓ i DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA PLURILINGÜE: CARACTERÍSTIQUES D'UN SUBJECTE PLURILINGÜE i DESCRIPCIÓ DEL CAP D'UNA PERSONA QUE CONEIX MÉS D'UNA LLENGUA.

CB 1: La competència plurilingüe no engloba només el coneixement de les llengües, sinó tot allò que els envolta: la cultura i la representació del món.

Llavors trobo que és molt important perquè és això la competència plurilingüe no és només una llengua| sinó que és tot el que l'envolta, la cultura, la representació del món.

CB 2: La competència plurilingüe comporta tenir facilitat en l'establiment de relacions entre llengües del repertori.

Llavors jo trobo això, que al cap d'una persona plurilingüe és molt important aquestes dues coses: l'estratègica, perquè com ha dit la Nora, perquè relaciones tot el que saps.

CP 2.1: Construir la competència plurilingüe implica desenvolupar la competència estratègica, que permet relacionar tot els coneixements i destreses, i la competència intercultural, perquè aprendre llengües també implica conèixer aspectes culturals amb la finalitat d'utilitzar-les segons el context.

Llavors jo trobo això, que al cap d'una persona plurilingüe és molt important aquestes dues coses: l'estratègica, perquè com ha dit la Nora, perquè relaciones tot el que saps; i la intercultural per això, perquè tu pots saber una llengua, però si l'estudies a l'escola de manera aïllada, com potser passa amb l'anglès, aprens coses, però potser si viatges a un lloc de parla anglesa nativa| aprens molt més, perquè aprens expressions que diuen molt |coses que potser no t'ensenyen a l'escola, perquè a l'escola no les fas servir en aquell context, perquè realment són coses que utilitzes més que coses que has après en un context formal.

Aquesta **CP 1.1 CORROBORA la CB 1 i CB 2**, tenint en compte que les dues competències, estratègica i intercultural, condueixen al desenvolupament de les accions a què s'apel·la a ambdues creences.

CB 3: Com més ampli és el propi repertori de llengües, més facilitat per aprendre'n de noves.

*Llavors jo trobo que **com més llengües aprens, més facilitat tens d'aprendre'n de noves**.*

*Llavors clar fa que saber aquestes dues fa que tinguis facilitat per l'anglès i si, a més a més, no sé fas alemany, francès... o fins i tot llatí a l'escola, doncs jo crec que **com més fas, més alt el nivell exponencial que pots assolir**.*

Aquesta **CB 3 ES RELACIONA amb la CB 2**, perquè l'eixamplament del repertori lingüístic es connecta amb la possibilitat d'establir relacions entre llengües.

CP 3.1: Aprendre llengües és una qüestió d'actituds i interès, i de necessitats d'ús segons les circumstàncies vitals a un determinat context.

*Perquè tu potser si:: | això també **ho he vist doncs anant a Estats Units**, que ells només saben l'**anglès**. I alguns sabien castellà, però sabien tan poç castellà perquè com que saben una llengua i és una **llengua** que es fa **servir**, potser, **mundialment**, doncs no tenen la **necessitat** i llavors no tenen **interès**.*

CP 3.2: En el context català, els individus són, almenys, bilingües, la qual cosa és un primer pas per esdevenir plurilingües.

*Perquè clar aquí estem acostumats a més de:: jo sigui aquí a Catalunya en saps dues ((llengües)) segur. Llavors clar fa que saber aquestes dues fa que tinguis facilitat per l'anglès i si, a més a més, no sé fas alemany, francès... o fins i tot llatí a l'escola, doncs jo crec que **com més fas, més alt el nivell exponencial que pots assolir**.*

Aquesta **CP 3.2 ESTÀ D'ACORD amb la CB 2 i CB 3**, tenint en compte que implícitament totes parlen sobre la formació d'una *competència subjacent comú* que es tradueix en l'establiment de comparacions interlingüístiques que faciliten l'aprenentatge de llengües.

TEMA 3. EL PLURILINGÜISME ESCOLAR: ROL DEL MESTRE/A i DE L'ALUMNE/A, SITUACIONS CARACTERÍSTIQUES, TRACTAMENT DE LES LLENGÜES, PROCÉS D'ENSENYAMENT i D'APRENTATGE, CONTEXTS D'APRENTATGE, ETC.

CB 1: Conèixer una llengua no només implica disposar de competències comunicatives, sinó també i molt especialment mostrar una disposició i actitud positiva.

Val, llavors jo trobo que és això que, a vegades, el tema de:: comunicar-se que:: no és tant |e::mm| saber o no saber una llengua, sinó de les ganes que tu tinguis de fer-te entendre.

CB 2: El rol de la mestra és fonamental a l'hora d'acollir i reconèixer les llengües de l'aula i de l'escola i, a més, ha d'esdevenir un model.

Intentar propiciar això, que tots puguin dir el que pensen i trobo que el mestre hauria de tenir doncs un rol de ser un model de:: que doni importància a la llengua; | al fet de fer-se entendre però també de cuidar una mica la manera com parlem, perquè trobo que també és important.

Aquesta **CB 2 ESTÀ D'ACORD amb la CB 1**, perquè a ambdues es parla de la influència de la predisposició a ensenyar i aprendre.

CP 2.1: La gestió del plurilingüisme escolar és una tasca docent que és necessari millorar a les escoles actuals (ho diu en base a l'experiència del Pràcticum).

Jo en el cas de la meua escola de pràctiques hi ha una nena que |bueno| venia de la Xina i, clar, no sé perquè eren nens molt petits, |bueno| perquè feien primer; la nena li costava mo:::lt no, |bueno| o sigui, el que a mi em va fer gràcia és que quan parlava amb els mestres no sabia parlar| però en canvi amb els nens tenia un desparpajo i una soltura! I també tenia un "no sé parlar català ni castellà selectiu", de dir a l'hora de fer classe o de fer els deures li costava, però després es feia entendre perfectament bé, amb tots els amics no tenia cap problema. Val, llavors jo trobo que és això que, a vegades, el tema de:: comunicar-se que:: no és tant |e::mm| saber o no saber una llengua, sinó de les ganes que tu tinguis de fer-te entendre. I llavors jo trobo que al |bueno| que la mestra tampoc no aprofitava molt aquesta nena, però perquè jo també trobo que de vegades estem molt centrats en complir objecti:::us, en que tot el grup tiri:: i tampoc no pots donar-li tanta:: bé, tant\ fer-li tant de cas. Però, en canvi, em va cridar l'atenció que | un nen, que sempre entre cometes la liava a classe| doncs un dia va haver-hi una cosa i va frenar en sec perquè li va fer vergonya i la resta va estar quinze minuts esperant a que digués el que havia de dir, i els companys fàcilment van esperar a que finament es decidís a parlar. O sigui que també trobo que és important això de que tothom participi| que tothom té alguna cosa a dir. Intentar propiciar això, que tots puguin dir el que pensen i trobo que el mestre hauria de tenir doncs un rol de ser un model de:: que doni importància a la llengua; | al fet de fer-se entendre però també de cuidar una mica la manera com parlem, perquè trobo que també és important.

CB 3: En la pròpia trajectòria d'aprenentatge de llengües, el català ha estat la llengua vehicular a l'escola; en canvi, el castellà ha estat la llengua d'ús en els àmbits informals i la que s'emprava en situacions d'avís o penalització (renyar).

Llavors el que he posat és que el que a mi m'ha cridat l'atenció és que a la meua experiència com a alumna, a la classe de català el professor feia servir el castellà per renyar |moltes vegades. Quan s'enfadava, inconscientment parlava en castellà, no sé, no sé perquè però::: això. I també doncs que el català a la meua escola era com la llengua de:: de la classe i, en canvi, al pati tots parlàvem en castellà |o la majoria.

CP 3.1: El tractament del català i el castellà a l'escola està evolucionant, de manera que el català també s'està estenent a àmbits informals.

Llavors el que he posat és que el que a mi m'ha cridat l'atenció és que a la meua experiència com a alumna, a la classe de català el professor feia servir el castellà per renyar |moltes vegades. Quan s'enfadava, inconscientment parlava en castellà, no sé, no sé perquè però::: això. I també doncs que el català a la meua escola era com la llengua de:: de la classe i, en canvi, al pati tots parlàvem en castellà |o la majoria. Llavors jo trobo que |bueno| com que encara estic a l'escola, perquè encara tinc un lligam, el que he vist és un procés de canvi | en el tema aquest.

Aquesta **CP 3.1 ENRIQUEIX i MATISA la CB 3**, en tant que aporta informació sobre l'estat del procés de canvi en el tractament de les dues llengües oficials (català i castellà).

CB 4: La tasca de l'escola és homogeneïtzadora pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

Llavors trobo que l'escola en aquest sentit fa de homogeneïtzador de: de que tots els nens sàpiguen el mateix l.

Aquesta **CB 4 es CONTRADIU amb la CB 2**, en tant que si s'acullen i es reconeixen totes les llengües al centre la tasca escolar mai serà homogeneïtzadora.

TEMA 4. LA NECESSITAT DE **SABER MOLT BÉ (DOMINAR) UNA LLENGUA PER APRENDRE'N UNA ALTRA.**

CB 1: L'aprenentatge de llengües és important que s'iniciï durant la infància, perquè la predisposició a l'aprenentatge és major i això fa que quan es coneixin les llengües s'aprenguin coneixements lingüístics i també socioculturals.

O sigui jo no havia pensat en la importància que tenia doncs aprendre una llengua des de petit, però trobo que és important perquè quan ets petit aprens tot, no només llengües, sinó que estàs constantment aprenent perquè tot és nou, i llavors estàs més obert| (...).

CP 1.1: L'aprenentatge de llengües a l'edat adulta està relacionat amb les actituds i l'interès, i és més explícit que durant la infantesa.

O sigui jo no havia pensat en la importància que tenia doncs aprendre una llengua des de petit, però trobo que és important perquè quan ets petit aprens tot, no només llengües, sinó que estàs constantment aprenent perquè tot és nou, i llavors potser estàs més obert| i que potser ara de gran també pots aprendre llengües, però és més una qüestió d'actitud, de tenir interès, que no és tant| doncs potser és implícit.

Aquesta **CP 1.1 es RELACIONA amb la CB 1**, ja que es contraposa l'aprenentatge de llengües a la infantesa i a l'edat adulta.

CB 2: Saber llengües és disposar de fonts de recursos.

I trobo que:: saber una llengua o sigui sí que és doncs això una font de recursos.

CP 2.1: Les comparacions interlingüístiques poden ser beneficiós o contraproductius, segons la distància o proximitat tipològica entre llengües.

I trobo que:: saber una llengua o sigui sí que és doncs això una font de recursos, perquè si té similituds pots aplicar-ho; però, per exemple, tinc una amiga que va::, que anava a una escola on feia servir l'alemany com a llengua vehicular i té molts problemes amb l'anglès, perquè hi ha paraules que potser s'assemblen i com que també s'equivoca, o com ens pot passar a nosaltres amb el català i el castellà.

Aquesta **CP 2.1 es RELACIONA amb la CB 2**, si es té en compte que l'establiment de relacions entre llengües comporta avantatges en el coneixement d'altres llengües pel que fa a la transferència de competències.

CP 2.2: La transferència de coneixements i competències entre llengües tipològicament pròximes pot comportar un ús erroni de les llengües.

I trobo que:: saber una llengua o sigui sí que és doncs això una font de recursos, perquè si té similituds pots aplicar-ho; però, per exemple, tinc una amiga que va::, que anava a una escola on feia servir l'alemany com a llengua vehicular i té molts problemes amb l'anglès, perquè hi ha paraules que potser s'assemblen i com que també s'equivoca, o com ens pot passar a nosaltres amb el català i el castellà.

Aquesta **CP 2.2 es RELACIONA amb la CP 2.1**, ja que a la creença perifèrica anterior es posa de manifest que les comparacions interlingüístiques poden ser desavantatjoses.

CB 3: El *domini* de les llengües implica poder-hi pensar i tenir oportunitats d'emprar-les en diferents àmbits.

Llavors [bueno] he posat també ((en el text reflexiu)) que jo trobo que dominar una llengua en el fons és: arribes a dominar una llengua quan arribes a poder pensar en aquella llengua. Això ho he posat com a punt| I també que domines una llengua quan tens oportunitat d'utilitzar-la. Perquè pots saber doncs això molt d'anglès a la pràctica, però si després no ets capaç d'estar amb algú que és nadiuament ((nadiu)) de parla anglesa, doncs tens coneixements sobre el paper, però que no l'arribes a dominar ((la llengua)) en tots els àmbits.

TEMA 5. LA **UTILITAT** DE LES LLENGÜES.

CB 1: El prestigi d'algunes llengües, com ara l'anglès, ha estat imposat per la societat.

Jo referent a això que deia la Júlia de l'anglès ((llengua de comunicació internacional)), jo trobo que s'ha dotat de prestigi a unes llengües més que a unes altres, però que això és un prestigi, no falc, però en el fons imposat per la societat. És a dir, decidim que una llengua és la llengua de comunicació mundial i llavors té prestigi per això o perquè té més nombre de parlants. Però, per exemple, si és pel nombre de parlants jo crec que el xinès hauria de tenir molt més de prestigi, perquè molta més gent parla, [bueno] molta més gent no, però hi ha més gent que parla el xinès com a primera llengua que no l'anglès. Però en canvi ara mateix té més prestigi l'anglès.

CP 1.1: Les llengües de més prestigi són les s'utilitzen per a la comunicació internacional i que tenen un nombre elevat de parlants, malgrat algunes excepcions com els casos de l'anglès i el xinès.

És a dir, decidim que una llengua és la llengua de comunicació mundial i llavors té prestigi per això o perquè té més nombre de parlants. Però, per exemple, si és pel nombre de parlants jo crec que el xinès hauria de tenir molt més de prestigi, perquè molta més gent parla, [bueno] molta més gent no, però hi ha més gent que parla el xinès com a primera llengua que no l'anglès. Però en canvi ara mateix té més prestigi l'anglès.

Aquesta **CP 1.1 CORROBORA la CB 1**, perquè parlen del prestigi social i internacional de la llengua anglesa.

CP 1.2: L'anglès és la llengua de major prestigi en l'actualitat.

Però en canvi ara mateix té més prestigi l'anglès.

Aquesta **CP 1.2 ESTÀ D'ACORD la CB 1 i CP 1.1**, ja que posen l'accent en l'anglès com a llengua de major estatus social a nivell mundial.

CB 2: Una de les *utilitats* de saber llengües és l'increment d'oportunitats laborals, especialment el coneixement de la llengua anglesa.

Però en canvi ara mateix té més prestigi l'anglès. Llavors, pel que fa a la utilitat, trobo que a vegades li donem molta importància a::, per exemple, per trobar feina a saber llengües, però que:: perquè:: gent doncs que ha de saber, o sigui, demanen per moltes feines saber anglès i potser no l'utilitzaràs. No sé, trobo que a vegades aquesta utilitat també és una mica imposada i que no es pensa tant en la funcionalitat.

Aquesta **CB 2 ES RELACIONA la CB 1, CP 1.1 i CP 1.2**, atès que la llengua anglesa juga un paper important a nivell social en la construcció del recorregut vital dels individus.

CP 2.1: La *utilitat* del coneixement de les llengües per accedir al mercat laboral sovint es basa més en criteris d'imposició social, que en la funcionalitat que requereix la posició professional.

Llavors, pel que fa a la utilitat, trobo que a vegades li donem molta importància a::, per exemple, per trobar feina a saber llengües, però que:: perquè:: gent doncs que ha de saber, o sigui, demanen per moltes feines saber anglès i potser no l'utilitzaràs. No sé, trobo que a vegades aquesta utilitat també és una mica imposada i que no es pensa tant en la funcionalitat.

Aquesta **CP 2.1 CONNECTA amb la CB 1, CP 1.1, CP 1.2 i CB 2**, en tant que posen de manifest el caràcter imposat del prestigi i la *utilitat* a nivell social de les llengües.

CB 3: Una de les *utilitats* de les llengües és la possibilitat de comunicar-te amb un ventall més ampli de persones, la qual cosa suposa un enriquiment a nivell personal i social.

Llavors també [emm:]la utilitat de les llengües és que et dona l'oportunitat de comunicar-te amb un ventall molt més ampli de gent, que això també és enriquidor a nivell personal [a part de per la pròpia llengua.

Aquesta **CB 3 CONTRADIU les CB 1, CP 1.1, CP 1.2 i CB 2**, perquè diferencia la forma de concebre la *utilitat* de les llengües des del pla individual i col·lectiu.

CB 4: La *utilitat* de les llengües es determina per les actituds i els interessos de les persones, més que pels coneixements teòrics de què disposen els usuaris.

I que també és molt important l'actitud i l'interès que mostren per les llengües a l'hora de de la utilitat que tenen, perquè tu és això: pots saber una llengua, però si no tens interès per utilitzar-la i només la vols saber per un] en un sentit teòric, doncs que no arriba a ser útil. Perquè saber per saber tampoc no li veig la utilitat.

Aquesta **CB 4 ES RELACIONA amb la CB 3**, atès que vincula la predisposició, actitud i interès per utilitzar les llengües amb un major desenvolupament personal, no només intel·lectual o social.

TEMA 6. LES RELACIONS ENTRE LLENGÜES, CULTURES I IDENTITATS.

CB 1: [Abans del focus grup] Cada país s'associa a una cultura pròpia i a una llengua dominant.

Jo a partir del que diu la Sílvia m'ha vingut al cap, no havia posat però::, clar havia pensat a priori, [bueno] he posat doncs que un país, no? té una cultura pròpia i que, per tant, té una llengua dominant.

CP 1.1: [Després del focus grup] Les llengües són globals; una llengua no representa una sola cultura o país.

Perquè pensava, per exemple, amb el tema de l'anglès, que és molt diferent l'anglès britànic que l'anglès d' Austràlia o que l'anglès americà. Llavors, clar la llengua en si, sí que és la mateixa, però entre ells se'n enriuen de les, de la dels altres. I clar una llengua potser sí que és més global, o sigui que una llengua en si no representa una cultura, no representa un país. Llavors [bueno] això ho he pensat ara, no ho havia escrit així [eh:].

<p>Aquesta CP 1.1 es CONTRADIU amb la CB 1, ja que s'observa com el subjecte ha transitat del paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i> al <i>plurilingüe</i> pel que fa a la seva concepció sobre la relació entre llengües i cultures.</p>
<p>CB 2: La llengua és cultura.</p> <p>Sí:: <i>Llavors trobo que en si, la llengua, [bueno] jo considero que la llengua és cultura.</i></p> <p>Aquesta CB 2 ES RELACIONA amb la CB 1 i CP 1.1, atès que apel·len a la interrelació entre llengües i cultures.</p>
<p>CB 3: <i>Dominar</i> una llengua atorga prestigi social.</p> <p><i>I que dominar una llengua jo trobo que dóna com un prestigi social. Jo quan veig una persona que sap, que parla bé i que és bon comunicador. [Pues] jo crec que és d'admirar, que tingui capacitat doncs d'escoltar, de parlar i de produir.</i></p> <p>Aquesta CB 3 ESTÀ D'ACORD amb les CB 1 i CB 2 del tema 5, tenint en compte que s'associa la <i>utilitat</i> de les llengües a un acord social.</p> <p>Aquesta CB 3 CONTRADIU la CB 4 del tema 5, ja que el coneixement de les llengües es vincula més als sabers teòrics establerts a nivell social, que a l'actitud, predisposició i interès per aprendre dels individus.</p>
<p>CB 4: Existeix una relació evident entre llengua i identitat.</p> <p><i>I també que que moltes vegades la llengua sí que es relaciona amb la identitat, perquè no sé ara amb el moment nacionalista català:: dius: ostres! ¡veus una bandera catalana, el burro català i la barretina i dius: ostres! quina identitat, no? Quin sentiment d'allò t'agafa! Vull dir que també que a vegades això també es fa servir per la manipulació, no? de::, per exemple, potser es pot dir ostres mira és que els nens catalans no saben castellà.</i></p>
<p>CP 4.1: El vincle entre llengua i identitat, en ocasions, és utilitzat per a fins manipulatiu.</p> <p><i>Que també utilitzes tots aquests elements per manipular i per... Vull dir que pots jugar amb ells de moltes maneres i els pots fer servir perquè en el fons són conceptes que els hi donem molta importància nosaltres mateixos, doncs depèn també de la utilitat que donem a aquestes coses.</i></p> <p>Aquesta CP 4.1 ES RELACIONA amb la CB 4, perquè connecta les nocions de llengües i identitats.</p>

Taula 26. Sistema de creences expressat en el focus grup de l'Aida.

5.1.2.3. Síntesi de l'anàlisi de la segona recollida de dades

- **Sis dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües**

A la narrativa visual titulada “saber o conèixer una llengua” la futura mestra manifesta quatre creences, d'entre les quals només n'hi ha una que pertanyi al paradigma *monolingüe-bilingüe* (CB 1). Aquesta es relaciona amb la possibilitat d'assolir el *domini* d'una llengua com a objectiu d'aprenentatge. La resta de creences (CB 2, CB 3, CB 4 i CB 5) formen part del paradigma *plurilingüe*, tenint en compte que fan referència a: la construcció i eixamplament del repertori lingüístic a través de l'ús comunicatiu de les llengües; el dinamisme i l'evolució constant d'aquest repertori; i el desenvolupament en diferents nivells de les competències en cada llengua.

El segon dibuix, que narra visualment “el cap d'una persona que coneix més d'una llengua”, únicament plasma creences que s'emmarquen en el paradigma *plurilingüe* (CB 1, CP 1.1, CP 1.2, CB 2 i CB 3), a diferència del primer cas. Novament, l'Aida torna a fer èmfasi en el desenvolupament parcial de les competències lingüístiques i comunicatives en cada llengua. A més, adopta una visió força holística de la competència plurilingüe, ja que pensa que el cap d'una persona plurilingüe està format per una xarxa interrelacionada d'habilitats i pràctiques lingüístiques que es desenvolupen a través de l'ús diversificat del repertori lingüístic.

En darrer lloc, creu que s'estableixen vincles entre les llengües que un subjecte coneix, per la qual cosa l'estudiant contempla la possibilitat de transferir destreses i formar una *competència subjacent comú*. La seva forma d'entendre la competència plurilingüe s'adapta, progressivament, a les idees i les directrius actuals de referència europees, però encara persisteixen algunes creences arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe* quan apel·la a una visió semi-segmentada dels coneixements lingüístics.

A la tercera representació sobre “el plurilingüisme a l'escola”, malgrat que predominen les creences del paradigma *plurilingüe*, persisteixen altres creences arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe* que transmeten una perspectiva compartimentada de la competència plurilingüe. També hi ha dues creences que pertanyen al paradigma *intermedi* (CB 2 i CB4), ja que apel·len al caràcter dinàmic de la competència plurilingüe i al fet que el plurilingüisme és una constant a l'escola; malgrat que, al mateix temps, parlen de la manca de competència dels mestres per gestionar la diversitat lingüística.

En darrer lloc, l'Aida expressa tres creences del paradigma *plurilingüe* (CB 1, CB 3 i CB 5). A una d'elles explícita la idea del propi bagatge lingüístic que posseeix cada subjecte; a una altra, igual que en els dibuixos anteriors, plasma el *desequilibri* en les competències

en les diferents llengües; i a la darrera creença posa de manifest les relacions entre societat, cultures, llengües i identitats, ja que visualment fa referència a la funció de les llengües com a elements de cohesió i com a eines per augmentar el sentiment de pertinença a una comunitat.

La quarta narrativa visual en què es plasma “el concepte de llengua” s’expressen dues creences del paradigma *plurilingüe* (CB 1 i CB 2). En la línia d’altres ja manifestades a dibuixos anteriors, la futura mestra posa l’accent en la interrelació entre la competència plurilingüe i pluricultural, atès que fa referència a les seves dimensions lingüístiques, comunicatives i socioculturals. A la segona creença insisteix en la necessitat de desenvolupar el repertori lingüístic per mitjà de l’ús de les llengües.

El cinquè dibuix sobre “l’aprenentatge de llengües” conté dues creences del paradigma *plurilingüe* (CB 2 i CB 3) i una creença que se situa al paradigma *intermedi* (CB 1), tenint en compte que, per un costat, posa èmfasi en l’aprenentatge de llengües supeditat al codi escrit i, per un altre costat, expressa la importància de desenvolupar habilitats en llengua oral. Els principis plurilingües de les altres dues creences se centren en dues idees: la necessitat de desenvolupar les esferes lingüístiques i socioculturals de les llengües durant el seu aprenentatge; i les interaccions que es produeixen entre les llengües del repertori lingüístic per a la seva adquisició.

La representació que tanca aquest conjunt de dibuixos focalitza l’atenció en “l’ensenyament de llengües” i les creences que apareixen posen de relleu els plantejaments comunicatius i el rol de la mestra pel que fa a la gestió de la diversitat lingüística. En aquesta narrativa hi ha tres creences que s’ubiquen en el paradigma *intermedi* (CB 3, CB 5 i CB 6). A una d’elles es fa referència al fet que l’ensenyament i l’aprenentatge de llengües ha de situar-se en l’àmbit comunicatiu, tot i que alhora s’apela a la impossibilitat d’ensenyar llengües en determinats contextos. Una altra creença parla sobre la necessitat de definir els objectius d’aprenentatge, però no els d’ensenyament, de tal forma que no es té en compte que són dos processos indissociables, a diferència del d’adquisició de llengües. A la tercera creença d’aquesta tipologia es considera que el grau de facilitat o dificultat en l’ensenyament de llengües depèn únicament del nivell de coneixements dels aprenents.

Les quatre creences restants d’aquest últim dibuix (CB 1, CB 2, CP 3.1 i CB 4) formen part de paradigma *plurilingüe*, ja que en elles es relaciona l’ensenyament i l’aprenentatge de llengües amb les oportunitats d’utilitzar-les en contextos diferents, amb interlocutors diversos i amb propòsits diversificats, la qual cosa implica la transferència interlingüística per a l’eixamplament del repertori lingüístic. Per acabar, hi ha una creença que planteja

que la funció de la mestra durant els processos d'ensenyament i d'aprenentatge és ser capaç de gestionar la diversitat lingüística, aprofitant i desenvolupant el repertori lingüístic de l'alumnat.

En conjunt, a les sis narratives visuals analitzades predominen les creences pertanyents al paradigma *plurilingüe* (vint), malgrat que encara formen part del mapa mental de l'Aida creences que se situen en el paradigma *intermedi* (sis) i d'altres que, a través de processos de reflexió, és necessari desestablitzar, ja que continuen arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe* (dos). En definitiva, majoritàriament les seves creences van en les línies que plantegen les directrius europees actuals de referència; tot i que, per a una educació plurilingüe genuïna, és necessari desplegar un marc idoni per desplaçar certes creences vinculades a assumpcions puristes cap a enfocaments integradors, tenint en compte que les creences guien les decisions durant les actuacions educatives.

- **TEXTOS REFLEXIUS I FOCUS GRUP**

Tema 1. La relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües: el paper de la família, l'escola i la societat.

En el primer tema l'Aida expressa que la construcció de la trajectòria d'aprenentatge de llengües no és un procés individual. Ben al contrari, el concep des d'un prisma social, en el qual el subjecte és actiu i *agentiu* tant en contextos formals (escola), com informals (família i societat). En el seu relat articula una màxima que és: *com més experiències de relació interpersonal riques en diversitat lingüística visqui una persona, més oportunitats d'aprendre llengües.*

Les creences d'aquesta temàtica connecten entre elles, tenint en compte que d'altres parlen sobre un major impacte dels entorns informals, que el propi de l'escola, en el desplegament de la trajectòria d'aprenentatge de llengües. Aquesta futura mestra destaca especialment el paper de la família i la societat com a actors socials que marquen els trets diferenciadors en la trajectòria de cada individu; mentre que creu que l'escola duu a terme una tasca homogeneïtzadora en relació a la construcció de la competència plurilingüe.

Les implicacions d'aquestes creences en les futures pràctiques docents fan referència al fet que la mestra en formació inicial continua expressant principis del paradigma *monolingüe-bilingüe* lligats a la didàctica de les llengües, de tal forma que oblidava la dimensió formativa, educativa i ètica de l'educació plurilingüe. A l'apel·lar a la tasca homogeneïtzadora de l'escola, l'estudiant s'allunya dels principis plurilingües que entenen l'escola com un espai institucional privilegiat per a l'acollida i la valoració del plurilingüisme social i individual, el que qual contribueix a la inclusió i cohesió social. Les seves

creences no estan d'acord amb la realitat multilingüe de la societat actual, en tant que la construcció de la competència plurilingüe no s'eleva a la categoria de finalitat intencionalment compartida.

Aquestes creences posen de manifest la necessitat d'articular convenientment les dimensions educatives, socials, personals i professionals dels mestres com a formadors d'alumnat plurilingüe en el marc d'una societat multicultural. Des d'aquest plantejament, és necessari fer evolucionar les creences de la docent perquè sigui capaç de proporcionar accés a totes les llengües i varietats, les quals han de ser legitimades per la societat i les seves institucions, inclosa l'escola. D'altra forma, això pot desembocar a processos de socialització basats en la segregació segons llengües i cultures, de tal forma que les divisions de poder es perpetuïn.

Per últim, aquestes creences presenten una visió de l'aprenentatge de llengües com una qüestió d'adquisició de la llengua per part d'una persona individual que aprèn a través d'una ment receptiva, en lloc d'ell/a interactuant a través del diàleg amb el medi. En contradicció amb això, a d'altres creences posa de manifest que en contextos informals, com ara els familiars i els lúdics, els individus són més actius i *agentius* a l'hora d'aprendre i utilitzar les llengües.

Tema 2. La construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe: característiques d'un subjecte plurilingüe i descripció del cap d'una persona que coneix més d'una llengua.

A les creences de l'Aida es concep la competència plurilingüe com a tret i requisit del ciutadà, d'acord amb les característiques de la societat actual. En aquest sentit, creu que la competència plurilingüe es relaciona amb la competència pluricultural, en tant que la primera no només engloba el coneixement de les llengües, sinó també de tot allò que les envolta, com ara les cultures. En aquesta direcció, vincula aquestes competències amb la sociolingüística o intercultural, pel que fa al fet que l'aprenentatge de llengües implica conèixer aspectes culturals, amb la finalitat de ser capaç d'adaptar-te eficaçment al context comunicatiu. Això demostra que la mestra en formació entén que per mitjà de les llengües i cultures es configuren les formes de representació del món.

Concretament, a una de les creences la futura mestra parla sobre la introducció d'elements culturals com a continguts de la didàctica de les llengües; i, en efecte, el MECRL (2002 i 2018) estableix que uns dels objectius de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües és el desenvolupament de competències comunicatives i culturals, la qual cosa també consta en el currículum (2007).

Altres creences expressades van en la línia de les anteriors, ja que apunten que l'aprenentatge de llengües es desenvolupa segons les necessitats de cada individu en els

contextos vitals en què participa. A més, l'estudiant pensa que es tracta d'un procés que requereix unes actituds i uns interessos concrets per part del subjecte vers les llengües.

Per últim, en referència a la construcció i eixamplament de la competència plurilingüe, manifesta creences que pertanyen al paradigma *plurilingüe*. Aquestes consideren l'establiment de vincles entre llengües, una habilitat que l'Aida relaciona amb la competència estratègica, pel que fa a la capacitat de relacionar els coneixements i destreses lingüístiques en diferents llengües o varietats. Aquestes creences estan d'acord amb una altra, en la qual l'estudiant afirma que *com més ampli és el teu repertori lingüístic, més facilitat per aprendre'n de noves*.

Finalment, dins d'aquesta segona temàtica, la mestra en formació inicial creu que ser bilingüe és un primer pas per esdevenir plurilingüe, la qual cosa, al mateix temps, connecta amb la noció de *competències parcials*. En comptes d'entendre el bilingüisme des d'una visió de suma de monolingüismes –un subjecte plenament competent en dues llengües–, es tracta de considerar el bilingüisme des d'una perspectiva holística que aposti per entendre'l com el primer pas per esdevenir plurilingüe. Això pot tenir repercussions en les seves futures pràctiques docents, perquè implica entendre que docent i discents co-construeixen de forma fluida i contextualitzada l'aprenentatge de llengües.

En definitiva, les creences d'aquest segon tema s'emmarquen a dins del paradigma *plurilingüe*, ja que l'Aida presenta una visió de la competència plurilingüe oberta i flexible. En aquest sentit, la projecció d'aquestes creences en les futures pràctiques docents tindrà un impacte positiu, pel que fa al reconeixement i a la valoració de la diversitat lingüística i a la construcció de la competència plurilingüe de l'alumnat.

Tema 3. El plurilingüisme escolar: rol del mestre/a i de l'alumne/a, situacions característiques, tractament de les llengües, procés d'ensenyament i d'aprenentatge, contextos d'aprenentatge de llengües, etc.

Les creences sobre el tercer tema es relacionen, en primer lloc, amb el rol de la mestra pel que fa a la gestió del plurilingüisme escolar, el qual concep com *model* capaç d'acollir, *motivar*, reconèixer i desenvolupar el bagatge lingüístic de l'escola. En aquesta línia, també apunta que l'alumnat ha d'enriquir-se del capital lingüístic dels companys per expandir el propi. En una altra creença recull una idea més general derivada de les dues anteriors, en tant que expressa que la presència, el reconeixement i l'ús de les llengües a l'escola està relacionat amb el seu caràcter transversal.

Aquesta darrera creença dels textos reflexius es contradiu amb una del focus grup, en la qual afirma que la tasca de l'escola és homogeneïtzadora pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Si la institució escolar valora el bagatge lingüístic del centre i

contribueix al desenvolupament del repertori plurilingüe dels estudiants, difícilment la seva funció serà homogeneïtzar els coneixements lingüístics, tenint en compte que cada infant té una trajectòria d'aprenentatge de llengües particular. Mentre que la primera creença està a dins del paradigma *plurilingüe*, la segona pertany al paradigma *monolingüe-bilingüe*.

No obstant això, en base a la *mediació estratègica* referida a les pràctiques l'estudiant constata que és necessari millorar la tasca docent relacionada amb la gestió de la diversitat lingüística. Per tant, a diferència d'altres casos, el Pràcticum no ha reforçat o confirmat les creences de l'Aida, és a dir, no ha filtrat el que va observar a l'escola, sinó que aquesta experiència va suposar una (re)visió de les creences cap al paradigma *plurilingüe*. Això és així perquè es va produir un contrast entre les observacions al centre i els *coneixements teòrics* adquirits al grau sobre didàctica de les llengües, els quals van fer emergir *contradiccions*.

En aquesta temàtica les creences de la futura mestra també apel·len al significat de *conèixer les llengües*, del qual afirma que no només fa referència a l'adquisició de competències comunicatives, sinó també a la predisposició positiva vers les llengües. Per tant, l'Aida parla d'actituds, a part d'aspectes procedimentals i de sabers.

D'aquest fenomen se'n deriven implicacions referides a la influència d'haver rebut durant la formació inicial un plantejament de la didàctica de les llengües basat en l'educació plurilingüe (docència de 1r del grau), la qual cosa esdevé una *mediació estratègica* en la seva forma de concebre el plurilingüisme escolar i la construcció de la competència plurilingüe. Aquesta futura mestra manifesta creences en què la definició de competència plurilingüe és més oberta, flexible i propera a un saber estar o a una actitud que a un saber fer o a una habilitat.

En darrer lloc, el focus de les creences d'aquest tercer tema és l'ús diferenciat de les dues llengües oficials del territori i de l'escola, el català i el castellà, per part de la comunitat educativa. A partir de la pròpia experiència com a aprenent de llengües, l'Aida posa l'accent en el tractament del català com a llengua vehicular i curricular a l'escola; i del castellà com a llengua per a àmbits informals (ex. patí) o per a situacions d'avís o penalització (ex. renyar).

En aquesta creença interaccionen factors contextuais personals i històrics-socials-culturals, ja que els que van ser mestres del subjecte van ser escolaritzats en castellà durant l'època de repressió lingüística del franquisme, la qual cosa els condueix, en ocasions, a fer usos específics de les llengües mediats per les experiències anteriors com a aprenent. El castellà com a llengua per a la penalització es vincula a

esdeveniments històrics-socials de l'escola en el passat, una institució que estava basada en pràctiques tradicionals i en plantejaments, de vegades, més propers a la transmissió i a l'autoritat que a l'educació.

Els usos lingüístics a què fa referència l'estudiant de mestra es relacionen amb la perpetuació o canvi en les relacions de poder que es manifesten a través de les llengües. L'escola és un lloc clau per a la reproducció o transformació de les relacions de poder desiguals, tenint en compte el major o menor prestigi, l'exclusió i ignorància, o la valoració i foment de cadascuna de les llengües que conviuen al centre. Això es relaciona amb la noció de Bourdieu (1973, 1977, 1991) de *capital cultural*, que fa referència als usos, habilitats, orientacions, predisposicions, actituds i formes de percepció (col·lectivament anomenades *habitus*) que els individus adquireixen a través de la socialització als àmbits familiars i comunitaris.

Les implicacions educatives d'aquest fenomen estan relacionades amb què els docents ensenyen i aprenen amb part de l'alumnat amb un bagatge que no li proporciona un tipus de capital cultural apropiat per afrontar les tasques escolars, la qual cosa fa necessari que l'educador cerqui i utilitzi metodologies actives i reflexives. És imprescindible que els mestres es plantegin en quina mesura els estudiants estan influïts per les estructures socials, com ara els bagatges familiars i socioculturals, i si són lliures per transformar el seu *habitus* en el present i el futur. És imprescindible co-construir nous significats sobre la diversitat lingüística, per mitjà de l'educació plurilingüe, que faciliti l'adquisició de consciència respecte el propi repertori lingüístic i les llengües de l'entorn.

Això implica que l'escola ha de donar accés a totes les llengües i varietats lingüístiques, les quals han de ser legitimades. En aquest sentit, l'Aida manifesta en altres creences que s'està produint canvis en el tractament del català i el castellà als centres, de manera que l'ús del català creu que s'està estenent en àmbits informals.

Aquest procés de canvi que apunta l'estudiant mostra la seva consciència sobre l'evolució de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Això li permet apropiat-se d'una visió més fluida i canviant de la competència plurilingüe al llarg del temps, en funció de les circumstàncies socials i les experiències personals. La metacognició durant la formació inicial ha ajudat a l'estudiant a pensar en les formes de gestió de la diversitat lingüística a la seva futura aula, per tal de no reproduir creences desviades pròpies de pràctiques educatives tradicionals i basades en la hegemonia lingüística. La possibilitat de canvi i evolució de les seves creences sobre les llengües deriva dels processos de formació dins i fora dels àmbits acadèmics.

Tema 4. La necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra.

A l'hora de parlar sobre aquesta quarta temàtica, l'Aida explícita en les seves creences base que entén les *llengües* com a fonts de recursos i destaca la capacitat del subjecte plurilingüe d'establir comparacions interlingüístiques. Malgrat això, en creences perifèriques, posa de manifest que pensa que aquestes comparacions poden ser beneficioses o contraproductives, en funció de la distància o proximitat tipològica entre llengües. En concret, creu que si són tipològicament semblants, la transferència de competències i coneixements pot comportar un ús erroni de les llengües. Per tant, les seves creences se situen dins del paradigma *intermedi*.

Aquestes creences es contradiuen respecte la idea que existeix una reciprocitat beneficiosa entre llengües de partida i llengües meta. Com més pròximes siguin les llengües primeres i les meta (i que el subjecte percebi aquesta proximitat), l'aprenentatge d'aquestes últimes incitarà encara més l'estudiant a reflexionar sobre les seves primeres llengües i les comparacions interlingüístiques seran més nombroses i productives.

El segon focus d'interès d'aquest quart tema és el significat de *dominar* les llengües. La veu de la futura mestra en aquest sentit apel·la a ser capaç de pensar en determinades llengües i de tenir oportunitats d'utilitzar-les freqüentment en diferents àmbits comunicatius. S'observa que l'Aida encara té creences arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe* sobre:

- La possibilitat de *dominar* llengües.
- La teoria de la màxima exposició per al seu aprenentatge.

Malgrat això, al mateix temps, planteja el *domini* des d'enfocaments socio-comunicatius propis del paradigma *plurilingüe*. Mentre que el primer plantejament s'oposa als principis de la perspectiva plurilingüe, perquè es basa en la idea que les llengües són estables, estandarditzades, entitats monolítiques i amb barreres definides; el segon, s'hi s'apropa, ja que entenen les llengües de forma dinàmica, fluida, vibrant i socioculturalment situada. Per tant, aquest sistema de creences pertany al paradigma *intermedi*.

D'una banda, les seves creences del paradigma *monolingüe-bilingüe* es basen en la idea que l'aprenentatge de cada llengua parteix de zero, la qual cosa està lligada a la idea que fer ús de recursos lingüístics diversos a l'aula redueix el nivell d'exposició dels alumnes a la llengua meta. Ambdues concepcions entenen que la capacitat de processament cognitiva de l'individu és limitada i que, per tant, diferents llengües a l'aula fan dispersar l'infant, el qual es percep com un contenidor de capacitat limitada, que si s'exposa a diferents llengües s'anul·la. Aquestes creences ignoren la capacitat humana per usar diferents recursos lingüístics per a fins comunicatius en pràctiques situades.

D'altra banda, l'Aida fa referència a la necessitat que els estudiants participin en pràctiques socials que enfoquin l'aprenentatge de llengües no com una adquisició d'elements compartimentats (ex. normes gramaticals o aspectes de vocabulari), sinó com una oportunitat de posar en pràctica diferents recursos semiòtics –de construcció de significat– per aconseguir objectius específics adequats als contextos comunicatius. El contrast entre aquests dos tipus de creences permet detectar fenòmens de canvi, que fan referència a l'*ampliació* de la seva informació, els quals poden arribar a convertir-se en un fenomen de *metamorfosi* de les creences a través de la participació de la futura mestra en processos reflexius.

L'últim aspecte que emfatitza l'estudiant en les creences és la necessitat d'iniciar l'aprenentatge de llengües des de la infantesa, ja que pensa que es té una major predisposició que condueix a l'individu a conèixer no només els aspectes lingüístics de les llengües, sinó també els socioculturals. Contraposa l'aprenentatge de llengües en aquest període primerenc amb el que es realitza a l'edat adulta. D'aquest últim destaca que es força depenent de les actituds i l'interès de l'aprenent, i que és més explícit i conscient que el de les etapes precedents.

Certes idees d'aquestes creences pertanyen a una fal·làcia socioculturalment arrelada que fa referència a la importància d'iniciar l'aprenentatge de llengües de forma precoç. Aquesta creença pertany al paradigma *monolingüe-bilingüe*, que es basa en el purisme lingüístic i en concepcions vinculades a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües de forma aïllada. Per contra, la futura mestra planteja aspectes propis del paradigma *plurilingüe*, com ara el coneixement de les llengües des de punts de vista lingüístics i culturals, i la necessitat de desenvolupar certes actituds i predisposicions a l'hora de comunicar. En aquest cas, tornen sacsejar-se creences del paradigma *intermedi*, per la qual cosa la seva revisió i el seu canvi és imprescindible, per fer-les evolucionar en consonància als reptes de la realitat plurilingüe actual.

Tema 5. La *utilitat* de les llengües.

La noció que vertebrava les creences del cinquè tema és la *utilitat* de les llengües, la qual l'Aida relaciona amb el seu prestigi socialment acordat i imposat. En el focus grup, enriqueix aquestes idees dels textos reflexius posant l'exemple del major estatus social de l'anglès a nivell mundial. En aquest sentit, vincula el coneixement de les llengües i, en especial de l'anglès, a un increment de les oportunitats laborals, tot i que alhora pensa que, en ocasions, el mercat laboral es regeix per criteris d'imposició social, en comptes de criteris de funcionalitat segons l'àmbit professional.

En aquestes creences s'observa de forma clara la interdependència entre els contextos socials (demandes i necessitats del mercat laboral) i individuals (construcció d'un repertori plurilingüe adequat a aquests requeriments) pel que fa a la pluralitat lingüística. És oportú posar de relleu la visió de l'anglès com a llengua franca en un context de globalització, ja que el fet de *mercantilitzar* l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i remarcar les diferències d'estatus té repercussions en el desenvolupament dels repertoris plurilingües dels alumnes i en la didàctica de les llengües.

La *hipercentralitat* de l'anglès està en línia amb el paradigma *monolingüe-bilingüe*, perquè es basa en el purisme i hegemonia lingüística, i en principis d'unitat, centralització, estandarització i homogeneïtzació del patrimoni lingüístic. Aquestes concepcions tenen impacte en les futures pràctiques dels mestres, en tant que els condueixen a partir de plantejaments didàctics que tenen com a finalitat el *domini* de la llengua d'escolarització o majoritària.

Des d'una altra perspectiva, l'Aida creu que la *utilitat* de les llengües s'associa a majors possibilitats d'establir relacions interpersonals amb actors socials diversos, la qual cosa vincula a un major enriquiment personal i social. Aquestes creences presents en ambdós tipus de narracions (focus grup i textos reflexius) contradiuen les anteriors, perquè a les primeres concep la *utilitat* de les llengües a partir del discurs socialment construït, mentre que a les segones parteix de les veus particulars dels subjectes. En aquesta direcció, a una de les creences afirma que *la utilitat de les llengües té un caràcter subjectiu, dinàmic i evolutiu*, una creença del paradigma *plurilingüe*, a través de la qual entenen les llengües de forma holística i transversal.

Aquesta vessant sociocultural, interactiva i socioafectiva de la *utilitat* fa possible observar com les construccions dels punts de vista socials sobre el món es converteixen en discursos en què es manifesta com, on, quan, per a què, per què i amb qui les llengües han de ser o no conegudes i utilitzades. D'aquesta manera, s'estableixen ideologies i estatus diferenciats per a les llengües.

El darrer factor que posa de manifest és la connexió entre la *utilitat* i el desenvolupament de certes actituds, interessos i predisposicions vers les llengües, que contraposa a la necessitat de disposar d'una gran quantitat de *coneixements teòrics*. Per tant, la mestra en formació inicial subratlla la part personal, social i afectiva, per sobre de la intel·lectual i sovint dissociada del coneixement parcialitzat de les llengües. Això la condueix a vincular la *utilitat* de les llengües a processos socials i individuals, i a criteris de decisió i necessitats particulars. En definitiva, aquestes dues idees mostren que l'Aida té una visió força esclarida del lligam entre la competència plurilingüe, la relació socioafectiva amb les llengües i la forma d'entendre la seva *utilitat*, la qual cosa s'identifica a través de l'ús

de termes com *actituds*, *predisposicions*, *mediacions* i *pràctica situada*. En aquest sentit, la major part del seu sistema de creences se situa al paradigma *intermedi* o *plurilingüe*.

Tema 6. Les relacions entre llengües, cultures i identitats.

En aquesta sisena temàtica es produeixen *contradiccions* i *tensions* entre les creences, ja que, gràcies al debat durant el focus grup, les creences de la futura mestra han evolucionat. Inicialment, associa un país amb una llengua dominant i una cultura pròpia, una visió que pertany al paradigma *monolingüe-bilingüe*, i que es basa en criteris de reproducció i hegemonia lingüística de les llengües majoritàries. En creences perifèriques es contraposa aquesta idea, ja que pensa que una llengua no representa en si mateixa una cultura o un país.

D'aquesta forma, s'observa que la creença base inicial es desplaça cap una idea més àmplia de *llengües globals i multidimensionals* que dialoguen amb diverses cultures. D'aquesta manera, s'ha produït una *metamorfosi* en les creences, que les ha (re)configurat i (re)formulat cap als principis del paradigma *plurilingüe*. En les creences articulades a la fase final, l'estudiant estableix relacions entre l'ús de les llengües a diferents realitats culturals, i explicita com això té impacte en la formació de les identitats. Això mostra com les seves creences s'han traslladat cap al paradigma *plurilingüe*.

Hi ha una creença base dels textos reflexius en què posa èmfasi en les llengües, cultures i identitats com a elements susceptibles de ser utilitzats amb finalitats de manipulació de la societat. Aquesta idea es relaciona amb la noció de *capital cultural* (i lingüístic) de Bourdieu (1991), en tant que els usos, habilitats, orientacions, predisposicions, actituds i formes de percepció de les llengües (*habitus*) que adquireixen els individus en els diferents àmbits socialització són claus per a la reproducció o la transformació de les seves identitats i de les relacions de poder que es manifesten a través de les llengües. Així doncs, de la mateixa manera que ha fet a la temàtica precedent, l'Aida interrelaciona el context social i el personal, de tal forma que subratlla la naturalesa altament contextualitzada i dinàmica d'aquests tres fenòmens.

També va en aquesta línia la darrera qüestió de què parla a les creences d'aquest sisè tema: el prestigi social que atorga al fet de *dominar* les llengües. Aquesta idea es relaciona amb el que ha expressat a les creences del tema cinc sobre *utilitat* de les llengües com a acord social; però, al mateix temps, contradia la seva creença a partir de la idea que el coneixement de les llengües està més vinculat a les actituds que als sabers teòrics. Aquest sistema de creences pertany, doncs, al paradigma *intermedi*.

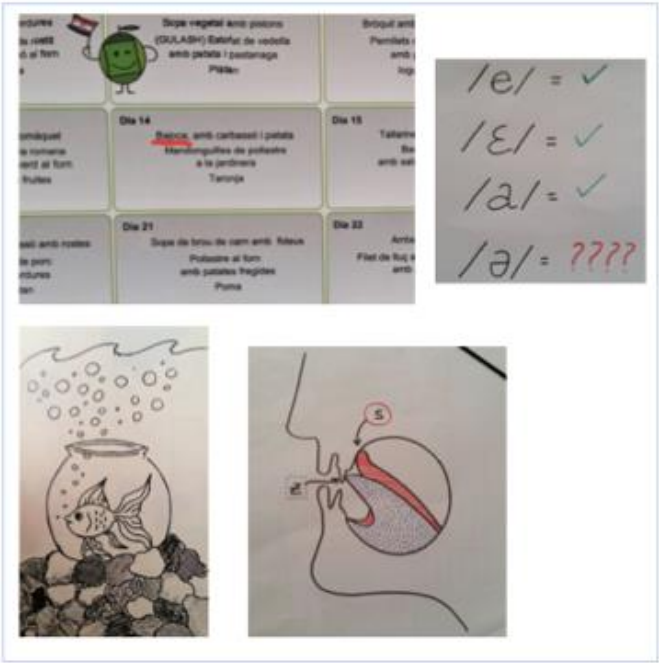
A més, torna a considerar el *domini* de les llengües com a meta individual per incrementar l'estatus social, la qual cosa vol dir que la didàctica de les llengües encara

està arrelada a la idea de *parlant nadiu ideal* i a la necessitat d'adquirir l'excel·lència lingüística. Aquestes concepcions obstaculitzen l'aconseguint dels objectius actuals de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, que són la construcció del repertori plurilingüe i la valoració de la diversitat lingüística. En aquest sentit, les seves creences es desplacen cap al paradigma *monolingüe-bilingüe*.


En conclusió, a les creences articulades a través del focus grup i els pre- i post- textos reflexius conviuen concepcions arrelades als tres paradigmes, motiu pel qual és necessari que la mestra en formació inicial faci evolucionar les seves creences cap a perspectives plenament plurilingües. Això implica una (trans)formació personal i professional, en què l'estudiant dugui a terme un procés reflexiu que li permeti articular convenientment les dimensions personals, socials i educatives del plurilingüisme i, d'aquesta forma, l'assumeixi com finalitat compartida.

5.1.3. Anàlisi de la tercera recollida de dades (3r del grau)

5.1.3.1. Anàlisi de la cartografia lingüística (durant i després del Pràcticum 2)

ANÀLISI DE LA CARTOGRAFIA LINGÜÍSTICA ²⁹	
DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA (<i>com</i> , context)	
<p>DISPOSICIÓ i ORGANITZACIÓ DELS ELEMENTS</p> 	<p><u>Narratives de durant les pràctiques:</u></p> <p>La primera imatge mostra un menú escolar, en el qual l'Aida destaca la paraula <i>bajoca</i> com a lèxic propi (a Barcelona se'n diu <i>mongeta tendra</i>) de la zona rural on l'escola de pràctiques estava situada.</p> <p>A la segona imatge focalitza l'atenció en els canvis pel que fa a les vocals obertes, tancades i neutres entre el català central (de la mestra en formació inicial) i el català de la zona rural, posant de manifest els dubtes que generen per a la docent i l'alumnat situacions lingüístiques específiques.</p> <p>A la tercera imatge s'observa un peix a dins d'una peixera per expressar la situació del castellà a l'escola. El context macro, el mar de fora la peixera, és Espanya, zona on s'empra el castellà; mentre que el context micro és a dins de la peixera que representa el territori concret de Catalunya on habiten els infants, en el qual l'ús del castellà és gairebé nul. La connexió entre el context macro i micro són les bombolles, les quals simbolitzen els coneixements del castellà limitats però existents en el repertori lingüístic de l'alumnat.</p> <p>A la quarta imatge posa l'accent en la pronunciació de la "z" en castellà, de manera que mostra la diferència anatòmica del procés de pronunciació de la "s" i la "z".</p> <p>A la cinquena imatge, de la mateixa manera que la primera, posa èmfasi en el lèxic propi de la zona rural de l'escola. En aquest cas la futura mestra mostra dos elements –una cullera petita i un cap-gros– que en el territori de l'escola tenen el mateix significat –cullereta–; mentre que en el català central es fan servir dos mots diferents pels elements –cullereta per a l'estri de cuina i cap-gros per a l'animal–.</p>

²⁹ Els fragments en *cursiva* estan extrets directament del text dels subjectes.

	<p>A la sisena i última imatge s'observa un trencaclosques en blanc i negre, excepte cinc de les seves peces que contenen il·lustracions diferents i una d'elles és de color vermell. Les diferències de format s'utilitzen per expressar les diferents llengües del repertori lingüístic; i el color vermell per donar més importància a la primera llengua.</p>
<p>DISPOSICIÓ i ORGANITZACIÓ DELS ELEMENTS</p> 	<p><u>Narrativa de després de les pràctiques:</u></p> <p>Per a la imatge que recull els canvis que ha vist l'Aida respecte la seva forma d'entendre el concepte de competència plurilingüe, posteriorment a les pràctiques, ha escollit un túnel del qual s'il·lumina i es mostra el camí de sortida. Per tant, tal i com es mostrarà en els següents elements de l'anàlisi la seva concepció ha evolucionat gràcies a la reflexió multimodal sobre la pràctica docent.</p>
<p>ASPECTES CONTEXTUALS</p>	<p>De les narratives recollides aquest primer període hi ha contextos físics delimitats i diversos, tals com la nevera de la sala de mestres (imatge del menú), situacions d'aula (imatges sobre la fonètica) i un context d'aprenentatge emmarcat a la natura (imatges culleretes). Les altres tres narratives visuals –peixera, trencaclosques i túnel– no tenen un context físic definit, ja que es tracta de <i>narratives fetes</i> per la futura mestra.</p> <p>Pel que fa al context social, les imatges s'han d'entendre dins de l'entorn rural en què està situada l'escola de pràctiques, la qual cosa té conseqüències pel que fa als dialectes del català com a llengua d'ensenyament i d'aprenentatge. L'ús de les llengües en aquesta part del territori de Catalunya també té influència en la configuració dels repertoris lingüístics dels estudiants, tal i com s'ha destacat a través de la imatge de la peixera, on l'Aida ha posat èmfasi en el paper del castellà dins de la biografia lingüística dels infants.</p> <p>Per últim, la temporalitat de les narratives es correspon al període del Pràcticum, en el qual van ser recollides o elaborades: durant l'estada a l'escola per a les sis primeres; després de les pràctiques per a la imatge del túnel. Aproximadament, uns 4 mesos (febrer-maig de 2017).</p>

TIPUS DE NARRATIVA	<p>Pel que fa a les tipologies genèriques, hi ha tres <i>narratives fetes</i> (peixera, anatomia i fonètica, i trencaclosques) per la futura mestra; i cinc <i>narratives trobades</i> (menú, pissarra amb les vocals, culleretes i túnel). El tret en comú és que totes són narratives <i>instantànies</i>, és a dir, que se centren en un aspecte concret relacionat amb la construcció de la competència plurilingüe.</p> <p>En relació amb la tipologia específica, s'han identificat quatre narratives visuals de contrast (menú, vocals, anatomia i fonètica, i culleretes); tres narratives metafòriques i simbòliques (peixera, trencaclosques i túnel); i una narrativa seqüencial, ja que la imatge del túnel permet a l'Aida representar els canvis que s'han produït en la seva forma d'entendre la noció de <i>competència plurilingüe</i>.</p>
SIGNIFICATS DEL COLOR	<p>En conjunt, a les narratives el color no té una gran càrrega simbòlica, ja que predominen el blanc i el negre, tot i que també hi ha certs elements en vermell que marquen la diferència. Aquest últim fet el trobem, per exemple, en el subratllat d'una paraula del menú, a les vocals que es pronuncien diferent i a una peça del trencaclosques.</p> <p>En el cas concret de les narratives que fan referència a la fonètica, s'empren els tons convencionals verd-vermell i blau-vermell, per contrastar les diferències entre el català central i dialectal (vocals); o bé l'error i la correcció normativa (s i z).</p> <p>A les imatges de les <i>culleretes</i> es fa ús de colors naturalistes. Finalment, la narrativa visual del trencaclosques és la més rica en tonalitats, ja que hi ha una peça vermella, una altra negra, tres amb il·lustracions de fulles i rombes de colors, i la resta de peces en blanc. Aquestes diferents composicions li serveixen per il·lustrar la diversitat lingüística; i el vermell, en concret, per posar l'accent en la influència major de la L1 en el desenvolupament de la competència plurilingüe.</p>
DIMENSIÓ TEMÀTICA (què)	
TÍTOLS <u>Títols de les imatges de durant les pràctiques:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Menú. 2. Vocals obertes i tancades. 3. Situació del castellà a l'escola. 4. Pronunciació en castellà. 	<p><u>Narratives de durant les pràctiques:</u> els títols de les imatges del procés permeten identificar els aspectes claus de la didàctica de les llengües que l'Aida vol destacar a través de cada narrativa.</p> <p><u>Narrativa de després de les pràctiques:</u> el títol de la imatge posterior a l'estada a l'escola és metafòric, igual que la pròpia narrativa, i posa de relleu els matisos i</p>

5 i 6. Cullereta i cap-gros. <u>Títol de la imatge de després:</u> Sortint del túnel.	7. Competència plurilingüe.	desplaçament que hi ha hagut en la forma en què la futura mestra conceptualitza la noció de <i>competència plurilingüe</i> . Especialment el verb <i>sortir</i> captura aquests canvis.
FORMES i ELEMENTS REPRESENTATS		Els elements de les narratives de la cartografia lingüística són: un menú escolar; unes vocals a la pissarra; una peixera amb un peix dins del mar; l'anatomia bucal per parlar de fonètica; una cullereta i un cap-gros; un trencaclosques; i un túnel.
TEMES REPRESENTATS		Els eixos temàtics dels narratives procedimentals són: les diferències lèxiques i fonètiques segons els dialectes del català; la situació i els usos del castellà en una zona rural de Catalunya; i la construcció de la competència plurilingüe. El tema central de la narrativa conclusiva són els canvis soferts en la forma de comprendre la competència plurilingüe per part de la mestra en formació inicial.
ELEMENTS SIMBÒLICS i METAFÒRICS		Tots els elements són simbòlics , en tant que plasmen i permeten conceptualitzar per mitjà d'un símbol (menú, anatomia, trencaclosques) els temes anteriorment exposats. En canvi, són metafòriques les produccions visuals de la peixera, el trencaclosques i el túnel, ja que s'estableix una comparació entre una idea i un element visual que tenen una certa semblança (peix–castellà, peixera–zona rural de Catalunya, mar–Espanya; trencaclosques–competència plurilingüe; sortida del túnel–procés dinàmic de construcció de la competència plurilingüe).
DIMENSIÓ ENUNCIATIVA (<i>posició del subjecte</i>)		
MODEL D'INTERPRETACIÓ: AL-LEGÒRIC, GENÈRIC i HISTÒRIC		En aquesta cartografia lingüística hi ha tres narratives visuals que permeten fer una interpretació al-legòrica . Aquestes corresponen a les imatges de la peixera, el trencaclosques i el túnel. Les tres produccions visuals són figuracions codificades d'idees abstractes: la situació del castellà a la zona rural, la construcció de la competència plurilingüe, i la reconceptualització d'aquesta mateixa noció. La resta de narratives visuals (menú, vocals, anatomia i fonètica) són interpretables des d'un punt de vista genèric , tenint en compte que es pot accedir al seu significat sense necessitat de tenir coneixements específics; és suficient conèixer els conceptes bàsiques de processos quotidians.

	<p>Per últim, les imatges de les <i>culleretes</i> es poden interpretar de forma vinculada a la història de les varietats dialectals del català. Això és així perquè per atribuir sentit a les fotografies és necessari saber que en determinades varietats lingüístiques del català, diferents de la central, el <i>cap-gros</i> s'anomena <i>cullereta</i>.</p>
<p>CREENCES MOBILITZADES</p>	<p><u>Narratives de durant les pràctiques:</u></p> <p>CB 1: La construcció de la competència plurilingüe implica el desenvolupament del repertori lingüístic que inclou el coneixement de diferents llengües, però també de diferents varietats lingüístiques.</p> <p>CB 2: L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües continua basant-se en el model tradicional, centrat en la norma i poc en els aspectes comunicatius.</p> <p>CP 2.1: La introducció i el reconeixement de les varietats lingüístiques dins de l'aula permet augmentar la consciència lingüística de l'alumnat, per mitjà del contrast entre els diferents dialectes i la normativa estandaritzada.</p> <p>CB 3: El coneixement i les competències en les diferents llengües del repertori lingüístic a nivell individual estan influïdes pels seus usos en el context social.</p> <p>CP 3.1: Els estudiants de zones rurals de Catalunya presenten nivells baixos de competències en castellà, per la poca presència de la llengua a l'entorn quotidià.</p> <p>CP 3.2: L'educació plurilingüe implica anar més enllà de la immersió lingüística en català.</p> <p>CP 3.3: Els models lingüístics en segones llengües tenen repercussions en els seus usos lingüístics concrets (ex. elecció fonètica i lèxica dels dialectes).</p> <p>CB 4: L'educació plurilingüe va més enllà de l'aula; el repertori lingüístic es desenvolupa durant les situacions educatives formals i informals (ex. aprenentatge a la natura).</p> <p>CB 5: La construcció de la competència plurilingüe és dinàmica i constant al llarg de la vida.</p> <p>CP 5.1: Durant el desenvolupament de la competència plurilingüe s'estableixen interrelacions lingüístiques.</p> <p>CP 5.2: La transferència de coneixements i competències en les diferents llengües del repertori permet enriquir i fer més plural la competència plurilingüe.</p>

	<p>CP 5.3: El repertori lingüístic inclou no només les llengües que utilitzem, sinó també les que coneixem.</p> <p>CP 5.4: Dins del repertori lingüístic, la L1 té un paper destacat en el desenvolupament de les competències en la resta de llengües.</p> <p>CP 5.5: L'adquisició de competències en segones llengües i estrangeres també millora les competències en la L1.</p> <p><u>Narrativa de després de les pràctiques:</u></p> <p>CB 1: La forma d'entendre la competència plurilingüe evoluciona al llarg del temps, segons les experiències lingüístiques.</p> <p>CB 2: La docent ha de desenvolupar la competència plurilingüe dels alumnes i la pròpia al llarg de la trajectòria d'aprenentatge.</p> <p>CP 2.1: La reflexió sobre la conceptualització del procés de construcció de la competència plurilingüe fa possible augmentar la consciència lingüística de les mestres.</p> <p>CP 2.2: És necessari que la mestra es mostri oberta a reconfigurar les seves creences al voltant de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p> <p>CB 3: La competència plurilingüe consta de diferents dimensions: la intercultural, la vinculada a la convivència i a l'aprenentatge de diferents llengües, la relacionada amb les varietats lingüístiques, entre d'altres.</p> <p>CP 3.1: La construcció de la competència plurilingüe no només significa desenvolupar el repertori lingüístic en diferents llengües, sinó també en les diferents varietats lingüístiques de cada llengua.</p> <p>CB 4: L'estandardització i la normativització limita les mestres a l'hora d'aplicar un enfocament plurilingüe que té en compte les diferents llengües, cultures i varietats lingüístiques.</p> <p>CP 4.1: La vessant comunicativa de les llengües, en contrast amb la resta de dimensions (escrita, oral formal), és la que permet optimitzar en major mesura els coneixements lingüístics en diferents llengües i varietats.</p> <p>CP 4.2: A l'escola, actualment, es mostra poc respecte vers les varietats lingüístiques, les quals no s'acullen i valoren, i s'ensenyava únicament la forma estandarditzada de les llengües.</p>
--	--

INTERPRETACIONS ESCRITES DEL SUBJECTE

Narratives de durant les pràctiques:

1. Menú

Aquesta imatge la vaig fer del menú escolar que hi havia penjat a la nevera de la sala de mestres de l'escola. Va ser una de les primeres paraules dels seu lèxic particular que vaig descobrir durant les pràctiques. Allà no diuen "mongeta tendra", sinó que diuen "bajoca".

2. Vocals obertes i tancades

A 3r de primària treballen les vocals obertes i tancades i un dia la mestra em va demanar que els expliqués aquest tema, sense haver-me donat l'oportunitat de preparar-me'l a casa. Em vaig trobar amb què el llibre els demanava que diguessin com eren les vocals destacades en un seguit de paraules. Les van identificar més o menys bé fins que va sortir la paraula ARBRE. L'última lletra de la paraula es considera una neutra en el català que jo parlo, el central. En el seu registre ho pronuncien com una e tancada. Va ser una situació molt complicada fer-los entendre que normativament la considerem neutra, però que ells la fan tancada.

3. Situació del castellà a l'escola

Aquesta imatge representa per a mi la situació del castellà a l'escola. Els alumnes viuen a Espanya on la llengua oficial és el castellà (el mar), però en canvi viuen en un entorn, un poble de Catalunya, on només es parla català (la peixera) en el dia a dia. Entenen el castellà, però estan molt limitats quan el parlen perquè no estan acostumats a utilitzar-lo en cap context habitual i desconeixen una gran part de vocabulari que és molt bàsic.

4. Pronunciació en castellà

Aquesta imatge representa la problemàtica que he trobat que tenen els alumnes de Cicle Mitjà quan pronuncien algunes paraules en llengua castellana. La majoria de sons z (interdental fricatiu sord) els pronuncien com una s (predorsal fricatiu sord). Aquesta problemàtica

Narratives de durant les pràctiques:

A la interpretació escrita posa de relleu aspectes escrits i orals que li van permetre adonar-se que la construcció de la competència plurilingüe també inclou el coneixement de varietats lingüístiques de les llengües. Elements com el lèxic del menú escolar i el nom d'animals que els infants volien caçar han esdevingut mitjans per exemplificar aquesta presa de consciència.

De la mateixa manera, a d'altres fragments de text, emfatitza les diferències fonètiques entre varietats lingüístiques del català, i la seva relació amb la competència lingüística en llengua castellana de l'alumnat de l'escola de pràctiques. És en aquesta part de la interpretació on posa de manifest la influència dels models lingüístics i els usos socials de les llengües en la configuració de la competència plurilingüe dels infants.

També en relació amb les implicacions del context social en les habilitats lingüístiques dels estudiants explica que presenten un nivell baix de competència en castellà, ja que és una llengua amb poca presència en el context immediat.

Per últim, de l'explicació vinculada a la imatge sobre la competència plurilingüe és important destacar els següents punts: la visió dinàmica i canviant de la competència plurilingüe; la idea d'interrelació entre llengües del repertori lingüístic; l'ús diferenciat dels termes *conèixer* i *utilitzar* les llengües, que remet a la noció de *competències parcials*; la importància major que atorga a la L1 respecte a la resta de llengües del repertori; i, en darrer lloc, la constatació que l'eixamplament del repertori lingüístic fa possible el desenvolupament de la competència plurilingüe. Cal destacar que, de forma implícita, apel·la al concepte de *competència subjacent comú* de Cummins (1978), quan parla dels beneficis d'establir relacions entre les llengües del repertori lingüístic.

Narrativa de després de les pràctiques:

La idea central de la interpretació corresponent a la imatge que il·lustra els canvis en la forma d'entendre la construcció de la competència plurilingüe és que s'ha eixamplat la seva definició. Aquesta ja no només està lligada a nocions com la d'*interculturalitat*, aprenentatge de diferents llengües i a processos de convivència plurals, sinó que, gràcies a la reflexió multimodal sobre el Pràcticum, ha pogut incloure el coneixement de les varietats lingüístiques de cada llengua com a

trobo que està relacionada amb dos factors: el primer és que no estan acostumats a parlar en aquesta llengua, així que no tenen gaires oportunitats per a poder practicar els sons; la segona és que com no tenen gaires referents en castellà en el seu dia a dia, el castellà que estan acostumats a sentir pot provenir d'altres zones on no pronuncien la z. Per exemple, escolten molta música llatino-americana i a les cançons no troben aquest tipus de so, sinó que troben l'altre, el "seseo".

5 i 6. Cullereta i cap-gros

En aquest cas em va sorprendre la polisèmia de la paraula "cullereta". A la zona on està situada l'escola utilitzen la paraula cullereta per anomenar l'estat de la granota abans d'arribar a l'edat adulta. Jo sempre havia pensat que la paraula correcta era "cap-gros" i mai se m'havia acudit pensar que hi podia haver altres maneres d'anomenar-ho. Per això em vaig endur una bona sorpresa quan vam anar d'excursió a un rentador on hi podríem "caçar culleretes".

7. Competència Plurilingüe

Aquesta imatge representa per mi el sentit de la construcció constant de la competència plurilingüe. Quan aprenem alguna cosa tot ha d'encaixar, i quan es tracta d'aprenentatge de llengües és el mateix. Nosaltres som un puzle que conté moltes peces diferents, però totes serveixen per completar-nos i per unir-nos a altres peces. En aquest cas les peces poden representar les llengües que coneixem i que utilitzem. Sempre hem de tenir present que una destacarà sobre les altres, la llengua materna o primera llengua, però les altres ens ajuden a completar la nostra capacitat d'expressar-nos i competència plurilingüe. Com més ric i variat sigui el puzle, millor.

Narrativa de després de les pràctiques: **Sortint del túnel**

Quan vaig començar les pràctiques, el meu concepte sobre la construcció de la competència plurilingüe anava molt relacionada amb la interculturalitat o amb la convivència i l'aprenentatge de diferents llengües a l'aula. Haver estat en una zona lingüística diferent de la que he estat vivint sempre m'ha fet adonar-me que hi ha plurilingüisme i

element que també desenvolupa la competència plurilingüe.

A més, l'Aida emfatitza l'eixamplament de la seva competència plurilingüe per mitjà de l'adquisició de lèxic i aspectes fonètics d'altres varietats del català. També destaca la importància de la dimensió comunicativa de l'ensenyament i aprenentatge de llengües i les seves varietats; així com la limitació que suposa per a les mestres l'estandardització i la normativització de les llengües durant els processos educatius.

*Per acabar, fa servir dues metàfores, la del túnel i la del jardí, per manifestar la necessitat de desestabilitzar certes creences de les docents relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, que no permeten l'articulació de l'enfocament plurilingüe. Aquestes creences estan vinculades al paradigma *monolingüe-bilingüe*, que entén les llengües de forma aïllada i compartimentada i que té com a finalitat el *domini* de cadascuna, de manera que s'obvien els beneficis de la transferència de competències entre llengües i del plurilingüisme en termes generals (respecte, convivència, identitat, cultura, etc).*

<p><i>varietat dins d'una mateixa llengua.</i></p> <p><i>Els diferents registres de català ofereixen moltes possibilitats que desconeixia. Abans pensava que era qüestió d'accents i que la única diferència es troba en com pronunciem unes determinades paraules. En canvi, he descobert un munt de lèxic propi que ha fet enriquir la meua competència plurilingüe, ja que si volgués el podria utilitzar, o sinó, seria capaç d'entendre el que volen dir altres persones que parlin aquest mateix registre.</i></p> <p><i>Aquesta “sortida del túnel” de relacionar plurilingüisme amb altres llengües i cultures, m'ha fet adonar-me de com ens limita la normativa. Els meus alumnes havien d'aprendre's la normativa del català central i per ells és molt complicat perquè no la poden aplicar. Si bé la llengua inclou les quatre vessants: oral, escrita, productiva i receptiva; el que he descobert és que on trobem segurament més riquesa és en la parla i la comunicació oral. La dificultat més gran que m'he trobat ha estat haver-los d'ensenyar una normativa dient: “la manera com parleu és correcte, però la normativa diu això...”.</i></p> <p><i>A més, he hagut de desfer mites al meu cap sobre la correcció i la incorrecció. He sentit paraules que a les meves orelles grinyolaven, però les he hagut d'acceptar o fins i tot utilitzar: maçana (poma), espènyer (empentar), agitat (estirat), prendre (agafar), i sobretot moltes terminacions de temps verbals conjugats.</i></p> <p><i>Si bé abans ja vivia el plurilingüisme com una riquesa, ara ho veig com una riquesa que ens acostava encara més als que ja tenim a prop i també com una manera de tirar per terra els inputs que ens arriben sobre la correcció. L'estandardització i la normativa pretén ser una mesura per “treure les males herbes” i deixar maco un jardí, però que si unifiquem tant acabarà sent una manera de tenir un jardí amb només un tipus de flors.</i></p>	
--	--

Taula 27. Anàlisi de la cartografia lingüística de l'Aida.

5.1.3.2. Síntesi de l'anàlisi de la tercera recollida de dades

En conjunt, les creences de l'Aida de la cartografia lingüística vinculada a les "Pràctiques 2" del 3r any del grau s'emmarquen en el paradigma *plurilingüe* (16), tot i que també n'hi ha d'altres que se situen a l'*intermedi* (7), i molt poques que s'inscriguin dins del paradigma *monolingüe-bilingüe* (1). A continuació, s'examinen les creences³⁰ segons si es van expressar a la fase de desenvolupament o posterior a les pràctiques. Aquestes s'analitzen tenint en compte els temes³¹ sobre l'educació plurilingüe emergits de les dades del focus grup i els textos reflexius (2n any del grau).

• NARRATIVES VISUALS DE DURANT LES PRÀCTIQUES

En el sistema de creences de la futura mestra hi ha creences que pertanyen al paradigma *plurilingüe*. Per una banda, la CB 1 s'inscriu en el tema 2, ja que parla de la construcció de la competència plurilingüe, i conté principis plurilingües en tant que parla de *desenvolupament del repertori lingüístic*, el qual inclou *diferents llengües i varietats lingüístiques*. D'altra banda, la CB 4 també se situa dins dels plantejaments plurilingües, perquè posa l'accent en què l'educació plurilingüe es desenvolupa en *situacions educatives formals i informals*. S'observa que aquesta creença base tracta aspectes del tema 3, sobretot pel que fa als contextos d'aprenentatge de llengües.

El cinquè sistema de creences base i perifèriques s'enquadra per complet dins del paradigma *plurilingüe* (CP 5.1, 5.2 i 5.3). A diferència dels casos anteriors, aquestes creences pertanyen a més d'una temàtica: a la 2 i a la 4, ja se centren en la construcció de la competència plurilingüe, que comporta la interrelació entre llengües i el desenvolupament de competències parcials. Aquests processos són els que vinculen les creences amb el tema 4, tenint en compte que fugen de la idea de *dominar* les llengües. L'enfocament plurilingüe es present en la forma de l'Aida de concebre la competència plurilingüe com a *dinàmica i canviant*; en l'ús de paraules clau com ara *mediacions, transferència, interrelacions lingüístiques i repertori lingüístic*; i, per últim, en la creença perifèrica 5.3 que expressa de forma implícita la noció de *competències parcials*.

La creença perifèrica 5.5 també s'ubica en el paradigma *plurilingüe* i parla d'elements del tema 2, però es diferencia de les anteriors perquè planteja aspectes del 5è tema, en tant que es constata que totes les llengües del repertori lingüístic són *útils* per al desenvolupament de les competències en cadascuna. Al voltant d'aquestes dues temàtiques (2 i 5) s'emmarca la CP 5.4, però aquesta se situa en el paradigma *intermedi*,

³⁰ En *cursiva* es destaquen constel·lacions de paraules de les creences del subjecte.

³¹ Veure a la taula 5 de la pàg. 88 de l'apartat *metodologia*.

ja que jerarquitzava les llengües del repertori, encara que també parla de les relacions interlingüístiques i la transferència de competències.

La creença base 3 i les seves respectives creences perifèriques (3.1, 3.2 i 3.3) consideren els lligams entre els usos socials i individuals de les llengües, la qual cosa les vincula amb el tema 1, que relaciona el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües. Per un costat, la CB 3 i la CP 3.2 pertanyen al paradigma *plurilingüe*, perquè tracten la influència de l'ús de les llengües en el context social; i la necessitat que l'educació plurilingüe vagi *més enllà de la immersió lingüística*. Per l'altre costat, la CP 3.1 i la CP 3.3 se situen en el paradigma *intermedi*, ja que indirectament parlen sobre els usos socials de les llengües, les competències parcials i la importància dels models i intermediaris lingüístics, però encara traspua una visió força compartimentada de les llengües.

Per últim, la creença base 2 i la seva perifèrica (2.1) fan referència al plurilingüisme escolar i a la necessitat de desenvolupar la consciència lingüística de l'alumnat. Mentre que la CB 2 s'inscriu en el paradigma *monolingüe-bilingüe* pel que fa al model d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües –*tradicional, normatiu i poc comunicatiu*–; la CP 2.1 presenta elements del paradigma *monolingüe-bilingüe* –*normativització i estandardització*– i d'altres del paradigma *plurilingüe* –*introducció i reconeixement de les varietats lingüístiques, i augment de la consciència lingüística*–. En aquest sentit, la creença perifèrica se situa en el paradigma *intermedi*.

- **NARRATIVA VISUAL DE DESPRÉS DE LES PRÀCTIQUES**

La primera creença base d'aquesta narrativa visual posterior a les pràctiques tracta el segon tema, ja que parla sobre l'evolució de la competència plurilingüe. Això demostra que s'inscriu dins de paradigma *plurilingüe*, que concep aquesta competència de forma dinàmica i canviant segons els temps i les circumstàncies.

La CB 3 i la seva perifèrica (CP 3.1) també es relacionen amb el tema 2 sobre la construcció de la competència plurilingüe però, a més, també es vinculen amb el tema 6, perquè de forma implícita connecten llengües, cultures i identitats quan parlen sobre la dimensió intercultural de la competència plurilingüe, les formes de convivència i sobre les varietats lingüístiques. Ambdues creences pertanyen al paradigma *plurilingüe*, perquè en elles es concep la competència plurilingüe de forma multidimensional, de tal forma que es considera que inclou aspectes culturals i lingüístics.


El tema 3 sobre el plurilingüisme escolar és tractat a través de les creences CB 2 i les seves perifèriques (CP 2.1 i CP 2.2). Específicament, l'Aida parla sobre el paper de la docent i el desenvolupament de la seva consciència lingüística per mitjà de la reflexió

metalingüística, la qual permet l'evolució de les seves creences. Això mostra que aquest sistema de creences es basa en els principis plurilingües.

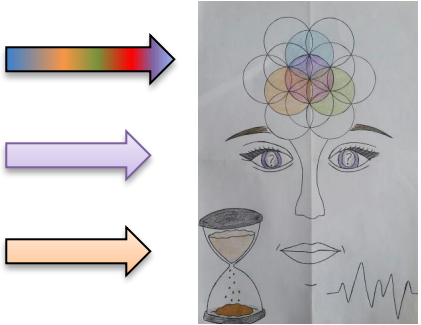

En darrer lloc, la creença base 4 i les seves dues perifèriques (4.1 i 4.2) fan referència als temes 4 i 6, en tant que posen de manifest que l'educació plurilingüe a l'escola ha d'incloure el coneixement de les llengües i les varietats lingüístiques, i també de les cultures. A diferència de la resta de creences discutides, en aquest conjunt n'hi ha dues que se situen en el paradigma *intermedi* (CB 4 i CP 4.2) i una al paradigma *plurilingüe* (CP 4.1). A les dues intermèdies l'estudiant es mostra conscient de l'estandardització i la normativització de les llengües que es produeix durant el seu ensenyament i aprenentatge. Pel que fa a la creença del paradigma *plurilingüe*, posa l'accent en la dimensió comunicativa per a l'educació plurilingüe. En definitiva, en el seu mapa mental predominen les creences del paradigma *plurilingüe*, tot i que encara n'hi ha forces de l'*intermedi* i algunes del *monolingüe-bilingüe*.

5.1.4. Anàlisi de la quarta recollida de dades (4t del grau)

5.1.4.1. Anàlisi de l'autoretrat docent

ANÀLISI DE L'AUTORETRAT DOCENT³²	
DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA (<i>com</i>, context)	
DISPOSICIÓ i ORGANITZACIÓ DELS ELEMENTS	 <p>A la part superior de la narrativa visual hi ha un conjunt de cercles superposats que formen flors, alguns dels quals estan pintats i d'altres que no. La seva superposició i situació dins de l'autoretrat simbolitza el cabell. A la part central apareixen les celles, el nas i els ulls. D'aquest conjunt d'elements destaquen els ulls de color lila, les pupil·les dels quals contenen símbols d'interrogants.</p> <p>A la part inferior hi ha tres elements. En primer lloc, la boca amb un mig somriure. En segon lloc, un rellotge de sorra, del qual cal destacar que la seva part superior conté més sorra que l'inferior, tot i que aquesta està en procés de circular avall. En tercer lloc, una línia que es desplaça amunt i avall amb freqüència discontinua, similar als electrocardiogrames.</p>
ASPECTES CONTEXTUALS	<p>Els únics contextos físics definits de la narrativa són els aspectes fisiològics de la part facial humana (ulls, celles, nas i boca). La resta d'elements –cercles, rellotge de sorra i línia – no tenen un context físic explícit, de manera que són interpretats en interacció amb el context del tipus de producció visual: l'autoretrat.</p> <p>Pel que fa al context social, es tracta de l'autoretrat d'una mestra en formació inicial de la Universitat de Barcelona. Per últim, la temporalitat de la narrativa correspon el primer semestre (novembre de 2017) del 4t i últim curs del grau en Educació Primària.</p>
TIPUS DE NARRATIVA	<p>En relació a les tipologies genèriques, es tracta d'una <i>narrativa feta</i>, és a dir, d'un dibuix elaborat per l'estudiant; i d'un pòster collage, ja que conté diferents elements que apunten diversos temes dins del marc general de l'autoretrat docent.</p> <p>Quant a les tipologies específiques, és una narrativa simbòlica i metafòrica, tenint en compte el sentit amb què apareixen les següents formes representades: cercles, interrogants, ulls liles, rellotge de sorra i línia.</p>

³² Els fragments en *cursiva* estan extrets directament del text dels subjectes.

<p>SIGNIFICATS DEL COLOR</p> 	<p>A través de les fletxes, es mostra a quines zones de la narrativa visual el color esdevé un aspecte rellevant. A la zona superior, el conjunt de colors superposats i de diferents tons, o la seva absència representa les llengües que l'estudiant coneix, <i>domina</i> o espera aprendre en un futur.</p> <p>A la zona central, el color lila de les pupil·les li permet simbolitzar la mirada feminista que vol projectar en el seu futur ensenyament de llengües i formes de convivència a l'aula.</p> <p>A la zona inferior, els colors marró i negre són els propis dels objectes que representen: la sorra i el rellotge que la conté. Són naturalistes i no tenen un significat simbòlic.</p>
<p>DIMENSIÓ TEMÀTICA (què)</p>	
<p>FORMES I ELEMENTS REPRESENTATS</p> <p>TEMES REPRESENTATS</p> 	<p>Les formes representades indiquen quins temes de la identitat docent s'han destacat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Cercles superposats i en diferents colors: les llengües del repertori lingüístic actual i futur. 2) Les pupil·les dels ulls: l'enfocament feminista vers l'ensenyament de llengües i les formes de convivència a l'escola. 3) Els interrogants dels ulls: els dubtes, inseguretats i incertesa en relació a les perspectives professionals de futur. 4) El rellotge de sorra: el camí de formació i professional transcorregut i el que queda per recórrer. 5) La línia i la boca mig somrient: els aspectes emocionals lligats a moments d'entusiasme, desmotivació, limitacions, dificultats i d'enamorament durant la docència. Aquests elements també parlen sobre la necessitat de creure en la pròpia tasca docent, i en els sentiments d'autoconfiança i de seguretat.
<p>ELEMENTS SIMBÒLICS I METAFÒRICS</p>	<p>A la narrativa hi ha dos elements metafòrics: els cercles que representen les llengües del repertori lingüístic; i el rellotge de sorra com a metàfora del camí formatiu i professional. També trobem quatre elements simbòlics: la línia, el mig somriure i els interrogants dels ulls que expressen els estats emocionals que comporta desenvolupar la</p>

	tasca docent; i les pupil·les liles que plasmen simbòlicament des de quina mirada (la feminista) s'enfocarà l'ensenyament de llengües.
DIMENSÍO ENUNCIATIVA (posició del subjecte)	
MODEL D'INTERPRETACIÓ: AL·LEGÒRIC I HISTÒRIC	Els models d'interpretació que implica aquest pòster collage d'imatges són l' al·legòric , en tant que hi ha elements (cercles, línia, sorra, interrogants) que són formes que codifiquen idees abstractes (llengües, processos de formació, experiències professionals, emocions); i el model històric , tenint en compte que per interpretar certs aspectes de la narrativa visual és necessari conèixer en quin context s'emmarca –última etapa de la formació inicial d'una mestra– i quin tipus de mètode s'està utilitzant per generar dades –l'autoretrat–.
CREENCES MOBILITZADES	<p>CB 1: Les llengües són alguns dels elements de la identitat docent.</p> <p>CB 2: El repertori lingüístic s'expandeix al llarg de la trajectòria professional i vital.</p> <p>CP 2.1: El repertori lingüístic està format per les llengües i varietats que es coneixen, <i>dominen</i> i les que s'aprendran en el futur.</p> <p>CP 2.2: Dins del repertori lingüístic hi ha una llengua de referència per aprendre'n d'altres.</p> <p>CB 3: Les llengües, en major o menor mesura, es poden arribar a <i>dominar</i>.</p> <p>CB 4: La realitat escolar catalana és lingüísticament diversa.</p> <p>CP 4.1: A l'escola s'han de tenir en compte les llengües primeres dels alumnes.</p> <p>CP 4.2: La docent pot arribar a conèixer parcialment les llengües primeres dels alumnes.</p> <p>CP 4.3: El coneixement de les llengües primeres dels estudiants per part de la mestra li permet apropar-se a ells i a les seves famílies.</p> <p>CB 5: Hi ha <i>permeabilitat</i> entre llengües a l'escola.</p> <p>CB 6: El futur professional dels docents, una vegada acabada la formació inicial, és incert, la qual cosa genera dubtes i inseguretats.</p> <p>CB 7: L'ensenyament de les llengües i les formes de convivència a l'aula estaran enfocades des d'una mirada feminista sobre el món.</p>

	<p>CB 8: La formació inicial és <i>útil</i> i sòlida, però només representa una part de la trajectòria d'aprenentatge i professional de la mestra.</p> <p>CB 9: El desenvolupament de la tasca docent implica moments d'entusiasme, altres <i>desmotivadors</i>, d'acceptació de les limitacions i dificultats, i d'enamorament de la professió.</p> <p>CP 9.1: La mestra ha de creure en la seva tasca per superar qualsevol circumstància de la tasca educativa.</p> <p>CP 9.2: La docent ha de sentir-se confiada i capacitada per tirar endavant la tasca docent amb tranquil·litat i alegria.</p>
<p>INTERPRETACIÓ ESCRITA DEL SUBJECTE</p> <p><i>Quan a primer vam començar amb aquest procés sobre la competència plurilingüe, ho vam fer amb un autoretrat en què se'ns demanava que plasméssim la nostra relació amb les llengües. En aquest cas, i com a final del procés, he decidit fer-lo també a mà per tancar el cicle de la mateixa manera que vam començar.</i></p> <p><i>En aquell primer autoretrat vaig optar (si no recordo malament) per fer un dibuix de cos sencer en què es veiessin les diferents llengües que sabia, ja que volia mostrar com formaven part de mi i com les utilitzava. Aquest cop he decidit afegir altres elements, a part de les llengües, perquè els trobo importants per descriure com projecto el meu futur com a docent.</i></p> <p><i>El primer que m'agradaria comentar és la flor formada per cercles que apareix al front de l'autoretrat. Aquests cercles representen les llengües que actualment conec, domino i les que en un futur puc aprendre. Ara mateix apareix el català com a centre, i al voltant apareixen el castellà, l'anglès i el francès, totes elles pintades. Els colors representen les quatre llengües que ara mateix conec i domino més o menys. Els cercles que apareixen sense pintar són aquelles llengües o varietats que puc arribar a dominar o conèixer en el meu futur com a docent.</i></p> <p><i>Hem parlat moltes vegades de la diversitat que hi ha a les aules</i></p>	<p>En primer lloc, a la interpretació escrita justifica perquè ha elaborat una <i>narrativa feta</i> i no <i>trobada</i>: per tancar el cicle reflexiu sobre la <i>competència plurilingüe</i> realitzat durant el grau de la mateixa manera que el va començar (autoretrat lingüístic <i>fet</i>–autoretrat docent <i>fet</i>). En segon lloc, destaca que, a diferència del primer autoretrat, ha representat altres elements (estats emocionals, formació i experiència professional), a part dels lingüístics, com a part de la identitat docent.</p> <p>En tercer lloc, posa de manifest el significat de les diferents formes representades: la flor formada per cercles de diferents colors com a llengües del seu repertori lingüístic interrelacionant-se; els interrogants dels ulls i les pupil·les liles com a símbols d'estats emocionals que li generen, per un costat, el seu futur com a docent i, per un l'altre, el tipus de mirada (feminista) que projecta a la seva docència; el rellotge de sorra per parlar, utilitzant el terme <i>trajectòria</i> (Wittek, 2012) i jugant amb la simbologia dels colors (foscos i tènues), sobre la formació i l'experiència professional recent i futura; i la línia irregular, juntament amb el mig somriure, que li serveixen per narrar visualment emocions que haurà d'afrontar en diferents circumstàncies durant la tasca professional: entusiasme, limitació, dificultat, enamorament, confiança, capacitació, alegria i tranquil·litat.</p> <p>El focus en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües se centra en els fragments de la interpretació en què parla sobre el seu repertori lingüístic en el present i en el futur. D'aquest punt, és important emfatitzar que reconeix la diversitat lingüística escolar del nostre context, i la necessitat de reconèixer les llengües primeres dels alumnes. També posa l'accent en el dinamisme del procés de la construcció del repertori lingüístic al llarg de la vida, el qual pren forma segons les experiències vitals. Totes aquestes idees s'emmarquen dins del paradigma <i>plurilingüe</i>. En canvi, cal puntualitzar que empra els següents verbs: <i>conèixer</i>, <i>dominar</i> i <i>aprendre</i>, per referir-se a les accions que fa o farà</p>

catalanes actualment pel que fa a la quantitat de llengües que hi intervenen si tenim en compte les llengües maternes dels nostres alumnes. És per això que veig com un escenari possible el fet d'arribar a conèixer, encara que sigui només una mica, les llengües que intervindran en la meua aula per tal de poder-me apropar als meus alumnes i a les seves famílies. Cal destacar que els cercles que hi apareixen (pintats o no) estan en contacte amb la resta i que els colors es fonen i barregen per poder mostrar aquesta permeabilitat entre llengües.

Un altre element que voldria destacar són els ulls de l'autoretrat. En els ulls apareixen dos aspectes que per a mi són importants. El primer són els interrogants presents a les pupil·les. Aquests interrogants plasmen els meus dubtes o les meves inseguretats sobre el futur que ha de venir. Tinc bastant assumit (o com a mínim em plantejo) que un cop acabat el grau no serà fàcil trobar feina com a docent, així que l'autoretrat mira de cara al futur, però és un futur incert. L'altre aspecte que apareix als ulls és la part de l'iris pintada de lila. Això simbolitza la meua manera de mirar el món sempre des d'una perspectiva feminista. Aquesta mirada s'aplica a la manera com vull ensenyar les llengües dins de l'aula, com vull que convisquin els alumnes i la meua manera de mirar la vida en general des d'aquesta perspectiva.

A més, a la part inferior esquerra apareix un rellotge de sorra. En aquest rellotge encara hi ha més sorra a la part superior que a la part inferior. Això mostra el camí transcorregut en la meua formació i carrera com a docent. De moment hem fet només una petita part del camí, però aquesta part ha estat útil i sòlida, i és per això que el color és més intens. A la part que encara ha de venir el color és més tènue perquè és incerta i es farà més fosc un cop passi a ser part del trajecte fet.

A la part inferior dreta hi apareix una línia que mostra els diferents moments d'entusiasme respecte a la docència. A vegades no estem motivades perquè veiem les limitacions a les quals ens haurem d'enfrontar, les dificultats que trobarem per

amb les llengües. En aquest sentit, s'observa que encara hi ha creences arrelades pròpies del paradigma *monolingüe-bilingüe*, perquè considera *assolible* el *domini* de les llengües.

No obstant això, apel·la implícitament al concepte de *competències parcials* quan parla sobre la possibilitat de conèixer les llengües dels seus estudiants i les seves famílies, per augmentar la seva proximitat i incrementar el coneixement mútu. Aquest principi forma part de la perspectiva plurilingüe i, en concret, dels canvis paradigmàtics (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009) que ha comportat l'assumpció de la noció de *competència plurilingüe*.

En el mateix fragment fa referència a la *permeabilitat entre llengües*, la qual cosa remet a un altre dels canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009): l'establiment de vincles potencials entre llengües. Alhora que, de forma indirecta, es relaciona amb el concepte de Cummins (1978) de *competència subjacent comú*.

Un altre element a destacar és el fet parla no només de *llengües*, sinó també de *varietats lingüístiques* com a part del repertori lingüístic. D'això se'n desprèn que la futura mestra adopta una visió global de la competència plurilingüe. L'últim aspecte remarcable d'aquest text relacionat amb l'educació plurilingüe és la influència del context social a l'hora de plantejar-se quina mirada adoptarà –la feminista– quan ensenyi les llengües a la seva futura aula i construeixi formes diverses de convivència.

En darrer lloc, és important fer referència als estats emocionals que li generen tant la formació inicial rebuda com les perspectives professionals, ja que per una banda són positius (solidesa, *utilitat*, entusiasme, enamorament, autoconfiança, capacitat, alegria, tranquil·litat) i, per un altra banda, són negatius (dubtes, incertesa, limitació, dificultats). Aquesta polaritat de sentiments està vinculada al context sociocultural: expectatives professionals, oportunitats laborals, prestigi de la professió, qualitat de la formació inicial, entre d'altres aspectes. Per concloure, és important posar de manifest que, en gairebé tota la interpretació, l'Aida parla en primera persona del plural, la qual cosa fa que expandeixi les seves apreciacions cap a la resta de companys en la mateixa situació vital (futurs mestres).

poder treballar com nosaltres volem, etc. Tot i això, i malgrat aquests pics, sempre s'acaba remuntant i ens tornem a enamorar de la nostra professió perquè realment hi creiem en la nostra tasca.

Per acabar, comentar la boca de l'autoretrat. La intenció era la de plasmar un mig somriure tranquil. Aquest somriure es deu al fet que tot i les dificultats amb què ens podem trobar confio en la capacitat que tindrem per tirar endavant en la nostra carrera docent, o si finalment ens acabem dedicant a una altra cosa, serà alguna cosa que ens omplirà i ens farà felices i és per això que hem de mantenir la calma i rebre al que vindrà amb tranquil·litat i un somriure.

Taula 28. Anàlisi l'autoretrat docent de l'Aida.

5.1.4.2. Síntesi de l'anàlisi de la quarta recollida de dades

Les creences de l'Aida de l'autoretrat docent de 4t del grau se situen majoritàriament al paradigma *plurilingüe* (8), encara que n'hi ha dues del paradigma *intermedi* i una del paradigma *monolingüe-bilingüe*. En comparació amb les creences manifestades a la cartografia lingüística de 3r, s'observa que les emmarcades al paradigma *intermedi* han transitat cap al *plurilingüe*. Tot seguit, s'analitzen idees concretes de les creences³³ que, segons els fonaments teòrics, justifiquen el seu enquadrament a un dels tres paradigmes i als diferents temes³⁴, que van emergir de les dades del 2n curs.

L'anàlisi ha mostrat com està configurat el sistema de creences de l'estudiant en relació a la competència plurilingüe al final de la seva formació inicial. Aquest sistema està format per una creença que pertany al paradigma *monolingüe-bilingüe*, ja que posa èmfasi en la possibilitat de *dominar en major o menor mesura* les llengües. En una posició intermèdia entre el paradigma *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe* ha expressat dues creences.

La primera incorpora aspectes de l'enfocament plurilingüe com ara el concepte de *repertori lingüístic*, la consideració de les llengües i les seves varietats lingüístiques, i una visió dinàmica i evolutiva de la construcció de la competència plurilingüe. Al mateix temps, però, torna a fer referència a la idea de *dominar* les llengües, metàfora pròpia del paradigma *monolingüe-bilingüe*. La segona creença del paradigma *intermedi* apel·la de forma implícita a la noció de *competència subjacent comú* de Cummins (1979), perquè l'Aida considera la possibilitat de transferència competències entre llengües per al seu aprenentatge (paradigma *plurilingüe*). No obstant això, alhora, planteja una certa jerarquia entre les llengües del repertori, un aspecte lligat al paradigma *monolingüe-bilingüe*.

Pel que fa a les vuit creences que se situen al paradigma *plurilingüe*, la seva pertinença a aquest paradigma es justifica pel fet de tractar les següents qüestions: la relació entre llengües i identitats; la relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge per a la construcció del repertori lingüístic; la diversitat lingüística de l'escola catalana; la consideració de les llengües d'origen a l'escola; la *permeabilitat* entre coneixements lingüístics en diferents llengües; i el paper de la formació inicial per a la construcció de la competència plurilingüe i la seva didàctica.

Pel que fa als sis temes emergits a les dades del focus grup i els textos reflexius de 2n, els més tractats, de major a menor, són: el plurilingüisme escolar (3); la construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe (2); la necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra (4); la relació entre el recorregut vital i la

³³ En *cursiva* es destaquen constel·lacions de paraules de les creences del subjecte.

³⁴ Veure a la taula 5 de la pàg. 88 de l'apartat *metodologia*.

trajectòria d'aprenentatge de llengües (1); la *utilitat* de les llengües (5); i les relacions entre llengües, cultures i identitats (6).

L'anàlisi en profunditat de les temàtiques tractades permet observar que la futura mestra ha emfatitzat les tres primeres (3, 2 i 4), en comparació amb el tractament tangencial de les altres (1, 5 i 6). D'això se'n desprèn que ha posat l'accent en la formació de la competència plurilingüe, sobretot a l'escola, i en els seus graus de desenvolupament; i que atorga més importància a la dimensió personal que a la social en la construcció d'aquesta competència. Per tant, el seu sistema de creences després de la formació inicial està força alineat amb els canvis paradigmàtics sobre la competència plurilingüe proposats per Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009).

6. RESULTATS, DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIONS

Saber és feina, elaboració, assaig-error, una construcció contínua i inacabada del sentit i el valor de l'experiència; és millorar la nostra pròpia comprensió i la relació amb el món que ens envolta.

Marina Garcés³⁵

6.1. Resultats

1. **Quines creences dels subjectes se situen en els paradigmes *monolingüe-bilingüe, intermedi o plurilingüe* d'acord amb els sis canvis paradigmàtics que ha generat l'adopció de l'enfocament plurilingüe i, en concret, la noció de *competència plurilingüe*?**

En aquesta primera pregunta s'han categoritzat les creences de cada subjecte en els tres paradigmes: *monolingüe-bilingüe, intermedi o plurilingüe*. D'aquesta manera, s'han classificat segons el grau d'acord amb els sis canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe, i en funció dels temes emergits. Aquests temes serveixen per mostrar la reconceptualització de les creences, però cal subratllar que les que se situen en els paradigmes extremes, el *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe*, només tracten una part de la temàtica. Per exemple, la primer creença destacada – *És necessari el domini per separat de cada llengua del repertori lingüístic amb la seves possibilitats de pensament i d'ús en contextos diversos (A-2)* – està classificada dins del tema 1 (*de la metàfora del domini a la noció de competències parcials*), però només parla sobre la metàfora del *domini*. Per situar el lector, a continuació, es detallen els sis canvis paradigmàtics (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009), ja explicats al *marc teòric*³⁶, i els temes.

Sis canvis paradigmàtics

- 1) L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.
- 2) La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.
- 3) L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.

³⁵ Garcés, M. (2017). *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama.

³⁶ Veure al *marc teòric* a les pàgines 33 i 34.

- 4) En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.
- 5) Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és *normal* i *assolible* per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.
- 6) De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.

Temàtiques emergides de la (re)conceptualització de les creences dels estudiants

1. De la metàfora del *domini* a la noció de *competències parcials*.
2. De la *utilitat* socialment imposada d'acord a la jerarquitització de les llengües segons el seu prestigi a la *utilitat* subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana.
3. De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.
4. De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.
5. De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una *competència subjacent comú*.
6. De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides.
7. Dels contextes escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels *media*).

Creences arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe*

1. De la metàfora del *domini* a la noció de *competències parcials*.

- És necessari el *domini* per separat de cada llengua del repertori lingüístic amb la seves possibilitats de pensament i d'ús en contextos diversos. (A-2)³⁷
- El *domini* aporta un major prestigi social per a l'individu. (A-2 i A-5)
- La funció de l'escola és 'l'aprenentatge, domini i perfeccionament' de les llengües per separat, per tal que els alumnes esdevinguin *comunicadors ideals*. (B-2 i B-6)
- Saber una llengua implica *dominar* les competències comunicatives. (B-2)
- La construcció de la competència plurilingüe comporta assolir l'*equilibri* en el grau de desenvolupament de les competències lingüístiques en cada llengua del repertori. (B-2)
- Les llengües es poden *dominar*, tot i que és difícil. (C-1 i C-5)
- És *assolible* que un individu esdevingui un *bilingüe ideal* o *total*, és a dir, que tingui el mateix nivell de competències en dues llengües del repertori lingüístic i que n'assoleix el *domini*. (C-2 i C-5)
- És necessari l'*equilibri* en les competències lingüístiques per garantir l'eficàcia comunicativa. (C-5)
- El *domini* del repertori lingüístic és *assolible*; necessari en el cas de la L1 per aprendre noves llengües; i més o menys important en funció del grau de proximitat tipològica entre llengües. (D-1, D-2, D-4, D-5 i D-6)
- El *domini* és requisit a l'edat adulta, però no durant la infantesa. (D-5)
- És necessari assolir el *domini* de les llengües per desenvolupar la competència plurilingüe i que la mestra³⁸ esdevingui *una parlant ideal* pels alumnes. (N-2 i N-6)
- La formació de la competència plurilingüe és un procés que finalitza quan s'aconsegueix l'*equilibri* o *domini* en les llengües del repertori. (N-2 i N-5)
- L'objectiu de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües és el *domini* per separat de cada llengua del repertori lingüístic. (P-1, P-2 i P-5)

³⁷ Llegenda:

Inicial del nom – Número del canvi paradigmàtic de la competència plurilingüe.

Ex. El *domini* és requisit a l'edat adulta, però no durant la infantesa. (D-5) → Creença. (David, 5è canvi paradigmàtic)

³⁸ S'utilitza 'el mestre' o 'la mestra' segons l'elecció que va fer cada subjecte a l'expressar les creences, a través de les narratives multimodals. En canvi, s'opta pel masculí singular quan es parla de forma genèrica.

2. De la *utilitat* socialment imposada d'acord a la jerarquització de les llengües segons el seu prestigi a la *utilitat* subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana.

- L'anglès com a llengua de comunicació internacional i el plurilingüisme vinculat a majors oportunitats laborals. (A-5)
- L'anglès és la llengua amb major prestigi social, de la qual s'ha de tenir un bon nivell i s'ha d'assolir el *domini*. (B-5)
- A nivell social, hi ha llengües més *útils* que d'altres, la qual cosa es relaciona amb la seva major o menor necessitat d'existència i d'aprenentatge. (B-5)
- L'aprenentatge de l'anglès s'associa a interessos pragmàtics i professionals. (C-5)
- S'ha de prioritzar l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, perquè es tracta d'una llengua franca. (D-5)
- És imprescindible l'aprenentatge de la llengua anglesa, perquè és la de més prestigi social. (P-5)

3. De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

- Pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, la tasca de l'escola és *homogeneïtzadora*, mentre que la de la família i la societat és *heterogeneïtzadora*. (A-6)
- Actualment, s'utilitza el model tradicional d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües, que està centrat en la norma i en el sistema formal. (A-6)
- A l'escola, en ocasions, el plurilingüisme es planteja des d'ideologies focalitzades en la unitat, la centralització, l'estandardització i l'homogeneïtzació de les llengües. (B-1 i B-4)
- El context escolar i social és plurilingüe, però que en aquests entorn hi ha subjectes i situacions monolingües. (B-5)
- En el context educatiu actual no s'acullen les llengües familiars i només es potencia l'ús del català com a llengua vehicular. (C-6)
- L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües es basa en l'enfocament tradicional centrat en la memorització i la transmissió de coneixements, malgrat que s'incorporin algunes activitats més dinàmiques i, en part, interactives. (C-6)

- Es presenta una concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a partir de la qual cada llengua és ensenyada com si fos la primera i en què les llengües s'aïllen per ser apreses. (N-1)
- S'entenen les llengües com a objectes d'ensenyament, però no es té en compte la seva funció medidora i el fet que són eixos vertebradors d'altres aprenentatges escolars i vitals. (N-1 i N-3)
- S'associa l'ensenyament de llengües a l'escola amb l'aprenentatge de segones llengües o llengües estrangeres. (N-1)
- Durant els aprenentatges formals de les llengües a l'escola no es relacionen amb el bagatge lingüístic de l'alumnat i amb el seu paper a l'entorn. (N-3 i N-6)
- El desenvolupament de la competència plurilingüe només se situa en contextos reglats, en els quals no es té en compte la funció medidora i el caràcter transversal de les llengües. (N-5)
- L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües es basa en l'enfocament tradicional, centrat en el codi lingüístic, la gramàtica, l'ortografia, la correcció, l'ús 'hipotètic i teòric' de les llengües i, sobretot, de la llengua escrita en contextos acadèmics; i que entén el rol de la mestra com a experta transmissora i el de l'alumnat com a receptor passiu. (N-1, N-3 i N-6)
- El coneixement de les llengües del repertori lingüístic es concep des del punt de vista lingüístic i no comunicatiu. (P-2)
- No es contempen les experiències prèvies a la universitat, que pertanyen a la pròpia trajectòria d'aprenentatge de llengües, per al desenvolupament de les funcions docents relacionades amb la gestió de la diversitat lingüística. (P-3)
- Predomina l'ús de l'enfocament d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües tradicional, basat en el coneixement del sistema formal, la compartimentació de les llengües, i un major èmfasi en el codi escrit. (P-6)
- L'escola fa possible el perfeccionament i la correcció de l'ús de les llengües en el registre formal. (P-6)
- No es té en compte que el propi bagatge lingüístic és un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües. (P-6)

4. De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.

- Es produeix una compartimentació de les llengües catalana i castellana a l'escola, en relació als seus contextos d'ús. (A-6)
- Hi ha correspondència entre llengües i persones. (A-3)
- Les llengües s'aïllen i es compartimenten per ser ensenyades. (B-1, B-3, B-5 i B-6)
- Existeix l'associació de cada llengua amb una bandera. (B-1)
- Les llengües s'entenen de forma compartimentada. (C-1)
- Existeix l'associació llengua-bandera, o bé llengua-nació-bandera. (C-1)
- Es presenta una visió compartimentada de les llengües i dels seus contextos d'aprenentatge, a partir de la qual es considera que totes les llengües que no són L1 s'han d'adquirir en contextos reglats, acadèmics i professionals, en els quals s'ha de centrar l'atenció en el coneixement i ús del codi escrit en detriment de l'oral. (D-1 i D-6)
- La pluralitat lingüística rarament és present fora dels àmbits escolars. (D-5)
- El plurilingüisme es concep com a *assumible*, però des d'una visió compartimentada de les llengües del repertori lingüístic, segons els seus contextos d'ús (llengua vehicular, estrangeres, segons la procedència de l'estudiant, etc.) i la procedència de les persones amb qui s'utilitzen, per tant es manifesta l'associació entre persones i llengües. (N-1, N-2, N-4, N-5 i N-6)
- Les llengües s'entenen de forma aïllada dins del repertori lingüístic i no s'inclouen les llengües mortes. (P-1 i P-2)

5. De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una *competència subjacent comú*.

- Es parteix de la condició de proximitat o distància interlingüística per considerar beneficiosa o perjudicial la interrelació entre llengües per a l'aprenentatge. (B-1)
- Es creu que les relacions i comparacions interlingüístiques produeixen desavantatges cognitius i són contraproductius per a la construcció de la competència plurilingüe, excepte en el cas que les llengües siguin tipològicament llunyanes respecte la L1. (N-1, N-4 i N-5)

6. De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides.

- L'aprenentatge de llengües és difícil a l'edat adulta. (B-3)

Creences que s'emmarquen en el paradigma *intermedi*

1. De la metàfora del *domini* a la noció de *competències parcials*

- El *domini* de les competències en diferents llengües depèn del seu ús i presència a l'entorn. (A-2)
- Es poden *dominar* en menor o major mesura les llengües, ja que la manca de *domini* en una llengua es pot substituir pel desenvolupament de competències en diferents nivells i l'adquisició d'estratègies de comunicació. (A-2)
- Hi ha diferències entre els verbs 'conèixer, utilitzar, *dominar* i aprendre' no només les llengües, sinó també les varietats lingüístiques. (A-2)
- Es poden arribar a *dominar* les llengües que s'aprendran en el futur, segons la pròpia trajectòria d'aprenentatge. (A-3)
- Es vincula el *domini* amb una major autonomia i autoregulació del subjecte, i amb una menor dificultat per aprendre altres llengües. (A-5)
- La manca de *domini* es pot revertir amb el desenvolupament d'estratègies de comunicació entre els participants en les interaccions socials. (A-5)
- És impossible *dominar* completament una llengua, és a dir, conèixer tots els aspectes que la conformen. (B-2)
- El *domini* de les llengües és el que permet establir relacions interlingüístiques i usar-les en diferents contextos. (B-2)
- El *domini* de diverses llengües és un avantatge per eixamplar el repertori lingüístic, si es relaciona amb les capacitats comunicatives i amb l'habilitat d'establir vincles entre llengües. (B-4)
- El desenvolupament de la competència plurilingüe implica la construcció d'un repertori lingüístic, del qual es vol assolir el *domini* de les llengües. (C-1)
- El *domini* com a facilitador per a l'aprenentatge de llengües, però no com a requisit; la impossibilitat de determinar el moment en què es *dominen* les llengües,

perquè és un procés inconclús; i el *domini* d'una llengua no és possible, perquè està formada per múltiples dimensions i està lligada a una història i cultura que no es pot conèixer i ensenyar en la seva globalitat. (C-1, C-4, C-5 i C-6)

- Existeix jerarquia entre llengües del repertori lingüístic, essent la primera llengua la més important i referent per al seu eixamplament, però les habilitats en cada llengua són parcials. (B-2, B-3 i B-5)
- El *domini* és un facilitador, en comptes d'un requisit, per a l'aprenentatge de noves llengües, ja que l'*equilibri* en les llengües del repertori lingüístic s'aconsegueix gràcies a la possibilitat d'establir vincles potencials entre llengües. (N-1, N-2, N-3, N-4 i N-5)
- La *complementarietat* entre coneixements i competències lingüístiques, només és beneficiosa si es tracta de llengües tipològicament distants. (N-1, N-2, N-3, N-4 i N-5)
- El *domini* es deixa de considerar requisit per definir-lo com a facilitador, sobretot el de la L1, per a l'aprenentatge de noves llengües, la qual cosa suposa la consideració de vincles entre llengües. (P-2 i P-5)
- Es parla sobre els beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe quant a desenvolupar habilitats lingüístiques i comunicatives, i tenir consciència plurilingüe, però, al mateix temps, s'utilitza la metàfora del *domini*. (P-4 i P-5)

2. De la *utilitat* socialment imposada d'acord a la jerarquització de les llengües segons el seu prestigi a la *utilitat* subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana.

- Dins del repertori lingüístic s'estableix una certa jerarquia entre llengües, ja que sempre n'hi ha una que predomina per sobre de les altres, tot i que totes són *útils* per aprendre'n de noves. (A-1 i A-2)
- És predominant la visió mercantilista aplicada a la *utilitat* de les llengües, si es tenen en compte les seves funcions en el context social; en canvi, a nivell personal, s'associa la *utilitat* de les llengües a un major enriquiment. (A-4)
- El fet que l'anglès sigui la llengua amb un major prestigi i de comunicació internacional és una imposició social. (A-5)
- Sovint es produeix un (de)calaix entre els coneixements lingüístics que requereix una professió determinada i el coneixement de les llengües que se sol·licita per accedir-hi. (A-5)

- La *utilitat* de les llengües hauria d'anar més associada a *actituds i interessos*, que a *coneixements teòrics*. (A-5)
- Existeix jerarquia entre les llengües del repertori lingüístic, essent la primera llengua la més important i referent per al seu eixamplament, tot i que les habilitats en cada llengua són parcials. (B-2, B-3 i B-5)
- Hi ha jerarquia entre les llengües del repertori lingüístic, essent la L1 la de referència per a la transferència de competències entre llengües. (C-1)
- S'estableix certa jerarquia entre els components de les llengües, i es posa més èmfasi en la dimensió expressiva respecte la resta de dimensions. (C-1, C-2 i C-5)
- Saber una llengua implica ser capaç de parlar-la de forma automàtica, de manera que llengües, pensament i acció s'uneixen, tot i que hi ha jerarquia entre les dimensions de les llengües. (C-4)
- El plurilingüisme és un fenomen *normal i assolible*; hi ha relacions entre llengua i identitat en el cas de la L1; i les competències en cada llengua són parcials, tot i que es considera que les llengües del repertori lingüístic presenten una certa segmentació i jerarquitització. (D-1, D-2 i D-5)
- La *utilitat* i l'estatus de les llengües és objectiva quan és imposada per la societat, segons l'ús que en fa. (D-5)
- L'anglès és una llengua de comunicació internacional i la de major prestigi social. (D-5)
- La *utilitat social imposada* de les llengües no respon a criteris de funcionalitat pràctica segons el context (ex. requeriments per a ofertes laborals), sinó que es determina segons el seu prestigi social. (D-5)
- La L1 té una incidència especial en la formació de la identitat i en l'aprenentatge d'altres llengües. (N-1)
- La competència plurilingüe té un caràcter global, però els seus components es juxtaposen, jerarquitzen i relacionen per homologia. (N-1 i N-3)
- Les dimensions 'racionals i emocionals' de la L1 són elements d'ordre jeràrquic superior dins del repertori lingüístic. (N-4)
- Hi ha llengües més *útils* que d'altres, tot i que el seu prestigi és un fenomen socialment imposat. (N-5)

- Al final del grau, es creu que totes les llengües són importants per la seva naturalesa transversal; i es concep la seva *utilitat* de forma subjectiva a nivell personal. (N-5)
- Es considera *normal* i *assumible* la construcció de la competència plurilingüe si s'inicia durant la infància i si hi ha un elevat nivell d'exposició a les llengües, tot i que s'estableix jerarquització entre elles i entre els seus components. (N-5)
- S'han d'entendre les llengües i les seves dimensions des d'una visió holística que les vinculin amb les cultures i les identitats, encara que hi hagi jerarquització entre llengües a nivell personal i social. (P-1 i P-2)
- L'anglès és la llengua de major prestigi social, per la qual cosa el seu aprenentatge és imprescindible, malgrat que es tracti d'una imposició social. (P-5)
- A nivell individual totes les llengües són *útils*, però a nivell col·lectiu la societat atorga un determinat prestigi a cadascuna. (P-5)
- Es presenta una certa jerarquització entre les habilitats lingüístiques en cada llengua: es posa més èmfasi en l'escriptura i l'oralitat, dues dimensions que han d'estar guiades per objectius i mediacions clares i concretes. (P-6)

3. De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

- En el nostre país s'utilitza la perspectiva tradicional d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües basada en el codi escrit, el coneixement el sistema formal i la repetició, mentre que a l'estranger s'ha observat que es duu a terme un enfocament més comunicatiu. (A-6)
- L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües no és eficaç si no té lloc en contextos comunicatius, tot i que és en els contextos escolars reglats on s'ha de produir el coneixement formal de les llengües. (A-6)
- La mestra sovint presenta dificultats per gestionar la diversitat lingüística, encara que el seu rol és central per capitalitzar els repertoris lingüístics de l'alumnat. (A-6)
- L'estandardització i la normativització limita els mestres a l'hora d'aplicar l'enfocament plurilingüe. (A-6)
- L'escola actual expressa poc respecte cap a la diversitat lingüística i està focalitzada en les varietats estandarditzades de determinades llengües. (A-6)

- S'haurien d'introduir totes les llengües i varietats dins l'aula, ja que això incrementa la consciència lingüística i permet el contrast entre llengües i varietats estàndards i diverses. (A-6)
- La forma més eficaç d'aprenentatge de llengües és la immersió. (A-6)
- La competència plurilingüe és dinàmica i canviant, i el tractament de les llengües, especialment del català i castellà, als centres està evolucionant. (A-6)
- El plurilingüisme escolar és un fenomen freqüent, complex, contextual i difícil d'afrontar, tenint en compte la diversitat de situacions que el caracteritza, la qual cosa condueix a que la pluralitat lingüística sovint no sigui acollida i reconeguda a l'escola. (B-3, B-5 i B-6)
- El tractament del català com a llengua d'escolarització a determinats contextos socials és imprescindible per garantir la cohesió de l'alumnat, i el coneixement i ús d'aquesta llengua que no és present a l'entorn immediat. (B-4)
- És possible ensenyar el sistema formal de les llengües i estratègies comunicatives. (B-6)
- A l'escola actual sovint no es fa ús de l'enfocament comunicatiu. (B-6)
- El CLIL permet crear escenaris immersius, reals i significatius d'ús de les llengües, però, en ocasions, s'aplica de forma *distorsionada* a través d'un enfocament tradicional. (B-6)
- La funció de l'escola en relació a l'ensenyament de llengües ha de ser el coneixement del sistema formal i el codi lingüístic, així com també l'adquisició d'habilitats comunicatives i el desenvolupament del repertori lingüístic. (C-2 i C-6)
- Un dels requisits per a l'aprenentatge de llengües és la presència i ús de les llengües a l'entorn immediat, sobretot pel desenvolupament de l'expressió oral com a capacitat principal dins de la competència plurilingüe. (C-3)
- L'aprenentatge de llengües ha de partir de l'interès del subjecte i està relacionat amb qüestions actitudinals. (C-4 i C-6)
- A l'escola es potencia l'ús i aprenentatge del català, però, generalment, no s'acull i aprofita el bagatge lingüístic de l'alumnat. (C-6)
- El plurilingüisme és la norma en el nostre context educatiu, tot i que els docents no disposen de coneixements i eines necessàries per optimitzar-lo. (D-6)

- El plurilingüisme escolar suposa un esforç addicional per part del professorat i l'alumnat, si es té com a objectiu el seu reconeixement i foment. (D-6)
- En la gestió del plurilingüisme, si es contempla, només es fa des d'una òptica individual, motiu pel qual difícilment s'aprofita el bagatge lingüístic a l'escola. (D-6)
- A l'escola no es treballen les llengües de forma transversal. (N-1)
- Els *media* són eines de mediació per ensenyar i aprendre llengües. (N-3)
- Es constaten els beneficis del programa d'immersió per a l'aprenentatge de llengües, però no es tenen en compte totes les llengües (curriculars, familiars i estrangeres). (N-4)
- Les activitats a l'escola tracten les llengües de forma segmentada, no s'emmarquen en situacions immersives, comunicatives, funcionals i reals, i se centren en la gramàtica i la correcció; tot i que, tenen en compte la reflexió sobre la formalització de les llengües. (N-6)
- Les funcions de l'escola pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües són: la formalització, correcció, reflexió i ús de les llengües en diferents contextos, però sense acollir les llengües familiars, i sense considerar el caràcter transversal de les llengües. (N-6)
- Saber llengües vol dir ser capaç d'utilitzar-les amb finalitat comunicatives segons diferents propòsits, àmbits vitals i persones. (P-3)
- Les llengües no s'ensenyen teòricament, sinó a través del seu ús; i l'únic que es pot ensenyar és el seu sistema formal. (P-6)
- El bagatge lingüístic de cada escola varia segons el context immediat, però, en línies generals, no s'optimitza el de l'alumnat. (P-6)
- La formació inicial de mestres ha de permetre desenvolupar la competència plurilingüe, ja que la figura del docent és clau per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. (P-6)
- Un dels objectius d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües és el coneixement del sistema formal i el desenvolupament de competències comunicatives. (P-6)

4. De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.

- L'ensenyament de llengües es basa en la separació dels seus components, i en la impossibilitat d'ensenyar-les en la seva globalitat. (C-1, C-4 i C-6)

- La procedència geogràfica de l'alumnat influeix en la llengua d'interacció a l'aula entre la mestra i l'estudiant, la qual cosa significa que persisteix l'associació llengua–persona. (C-1 i C-6)
- S'estableixen relacions entre llengües i identitats en dues direccions: la formació de la identitat està influïda per la forma de parlar les llengües dins d'una cultura determinada; i la identitat docent plurilingüe, al final de la formació inicial, encara està en un procés insipient de desenvolupament. (C-1)
- Existeixen formes de pensament associades a les diferents llengües del repertori lingüístic; i es relacionen determinats processos cognitius i emocionals amb els usos concrets de les llengües. (C-4)
- El plurilingüisme és un fenomen *normal* i *assolible*; hi ha relacions entre llengua i identitat en el cas de la L1; i les competències en cada llengua són parcials, tot i que es considera que les llengües del repertori lingüístic presenten una certa segmentació i jerarquització. (D-1, D-2 i D-5)
- Les situacions són plurilingües si hi ha presència de diferents llengües, però no diverses varietats lingüístiques. (D-2)
- S'estableixen diferents tipus de relació amb les llengües segons les seves funcions afectives, existencials, instrumentals i acadèmiques. (D-3)
- La L1 té una incidència especial en la formació de la identitat i en l'aprenentatge d'altres llengües. (N-1)
- La competència plurilingüe té un caràcter global, però els seus components es juxtaposen, jerarquitzen i relacionen per homologia. (N-1 i N-3)
- Les dimensions 'racionals i emocionals' de la L1 són elements d'ordre jeràrquic superior dins del repertori lingüístic. (N-4)
- Les activitats a l'escola tracten les llengües de forma segmentada, no s'emmarquen en situacions immersives, comunicatives, funcionals i reals, i se centren en la gramàtica i la correcció; tot i que, tenen en compte la reflexió sobre la formalització de les llengües. (N-6)
- S'han d'entendre les llengües i les seves dimensions des d'una visió holística que les vinculin amb les cultures i les identitats, encara que hi hagi jerarquització entre llengües a nivell personal i social. (P-1 i P-2)

- Les llengües es conceben com a recursos per aprendre'n de noves, encara que es manté arrelada l'associació llengua–persona, la qual cosa dificulta les interrelacions entre llengües. (P-1)
- Es mostra una visió de les llengües com a nocions abstractes i canviants segons el seu ús situat; no obstant això, al mateix temps, es posa l'accent en la seva estandardització i es considera la possibilitat que existeixin situacions comunicatives monolingües. (P-3, P-4 i P-5)
- En el procés de formació de la competència plurilingüe conflueixen fenòmens lingüístics, culturals i d'identitat, que influeixen en la predisposició a l'aprenentatge de llengües. (P-3)
- Es posa èmfasi en l'associació llengua–persona, encara que, alhora, s'apela als avantatges de tenir en compte el bagatge lingüístic dels infants per a la integració social, l'aprenentatge de llengües i la formació de la identitat. (P-4)
- Es presenta una certa jerarquizació entre les habilitats lingüístiques en cada llengua: es posa més èmfasi en l'escriptura i l'oralitat, dues dimensions que han d'estar guiades per objectius i mediacions clares i concretes. (P-6)

5. De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una *competència subjacent comú*.

- La transferència de coneixements i competències entre llengües pròximes no sempre és beneficiosa, perquè pot comportar-ne un ús erroni. (A-1)
- Dins del repertori lingüístic s'estableix una certa jerarquia entre llengües, ja que sempre n'hi ha una que predomina per sobre de les altres, tot i que totes són *útils* per aprendre'n de noves. (A-1 i A-2)
- L'establiment de relacions entre llengües pot ser productiva, excepte en els casos de llengües tipològicament semblants. (B-1)
- El *domini* de diverses llengües és un avantatge per eixamplar el repertori lingüístic, si es relaciona amb les capacitats comunicatives en diferents llengües i amb l'habilitat d'establir vincles entre elles. (B-4)
- El plurilingüisme aporta beneficis cognitius i ajuda a aprendre altres llengües, si les relacions interlingüístiques es produeixen entre llengües tipològicament distants. (B-5)
- Hi ha jerarquia entre les llengües del repertori lingüístic, essent la L1 la de referència per a la transferència de competències entre llengües. (C-1)

- Les relacions entre llengües són avantatjoses o perjudicials segons la distància o proximitat tipològica entre les llengües. (C-1 i C-4)
- El *domini* és un facilitador, en comptes d'un requisit, per a l'aprenentatge de noves llengües, ja que l'*equilibri* en les llengües del repertori lingüístic s'aconsegueix gràcies a la possibilitat d'establir vincles potencials entre llengües. (N-1, N-2, N-3, N-4 i N-5)
- La *complementarietat* entre coneixements i competències lingüístiques només és beneficiosa si es tracta de llengües tipològicament distants. (N-1, N-2, N-3, N-4 i N-5)
- La L1 té una incidència especial en la formació de la identitat i en l'aprenentatge d'altres llengües. (N-1)
- Les llengües es conceben com a recursos per aprendre'n de noves, encara que es manté arrelada l'associació llengua–persona, la qual cosa dificulta les relacions entre llengües. (P-1)
- El *domini* es deixa de considerar requisit per definir-lo com a facilitador, sobretot el de la L1, per a l'aprenentatge de noves llengües, la qual cosa suposa la consideració de vincles entre llengües. (P-2 i P-5)

6. De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides.

- L'aprenentatge precoç de les llengües és necessari, en tant que durant l'aprenentatge primerenc hi ha major predisposició i menor quantitat d'experiències viscudes respecte les llengües. (A-3 i 4)
- El plurilingüisme és un fenomen *normal*, però no *assolible* per a tothom, especialment a partir de l'edat adulta. (B-5)
- Existeix la necessitat d'introduir l'educació plurilingüe des de les primeres edats, per assentar les bases per aprendre llengües al llarg de la vida, i perquè és l'etapa en què es disposa de major plasticitat cerebral. (D-5)
- Es considera *normal* i *assumible* la construcció de la competència plurilingüe si s'inicia durant la infància i si hi ha un elevat nivell d'exposició a les llengües, tot i que s'estableix jerarquia entre elles i entre els seus components. (N-5)

7. Dels contextes escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels *media*).

- Tenen major importància els contextes informals, per sobre dels formals, per a l'aprenentatge de llengües. (A-3)
- Els models i intermediaris lingüístics tenen molta importància i, especialment, la família és el context principal per a l'aprenentatge de les primeres llengües. (B-3)
- La societat pot esdevenir un punt d'inflexió en la trajectòria d'aprenentatge de llengües dels individus. (B-4)
- Per aconseguir autonomia i autoregulació personal a través del desenvolupament de la competència plurilingüe, és necessari disposar d'experiències socioculturals en família, a l'escola i a través de l'oci, on tinguin presència les llengües. (C-5)
- L'aprenentatge de llengües té lloc als àmbits reglats. [A partir de 3r del grau] L'aprenentatge de llengües es produeix als contextos formals i informals, especialment al familiar per a l'aprenentatge de la L1. (D-3)
- La família és l'agent més influent en l'adopció d'actituds i predisposicions vers l'aprenentatge de llengües. (D-4)
- Les situacions comunicatives familiars són monolingües; i les escolars plurilingües. (D-4)
- Hi ha dos requisits per a l'aprenentatge de segones llengües: que existeixi la necessitat d'utilitzar-les i que tinguin presència a l'entorn; per tant l'aprenentatge de llengües té lloc en contextos formals i informals, sobretot en el familiar durant l'adquisició de la primera llengua. (N-3)
- El dinamisme del procés de formació de la competència plurilingüe es relaciona amb la participació de l'individu en activitats socials, tot i que es considera que passa a ser un fenomen estàtic quan finalitza la seva construcció. (N-3)
- Saber llengües vol dir ser capaç d'utilitzar-les amb finalitat comunicatives, segons diferents propòsits, àmbits vitals i persones. (P-3)
- La família i la societat tenen influència en la construcció de la competència plurilingüe pel caràcter contextualitzat d'aquest procés. (P-3)

Creences que se situen al paradigma plurilingüe

1. De la metàfora del *domini* a la noció de *competències parcials*.

- La competència plurilingüe inclou el coneixement de diferents llengües i varietats lingüístiques, i el desenvolupament de competències parcials i d'habilitats de mediació. (A-2)
- A l'escola és necessari que tinguin cabuda les llengües d'origen dels estudiants, el coneixement parcial de les quals permet a la mestra apropar-se als infants i a les seves famílies, i fer que s'enriqueixin del bagatge lingüístic dels companys per eixamplar el propi. (A-4 i A-6)
- Dins d'un context escolar caracteritzat per la diversitat lingüística, la docent pot arribar a conèixer parcialment les llengües familiars dels seus alumnes, i fer que a la seva aula es produeixi *permeabilitat* entre llengües a través de l'enfocament comunicatiu. (A-2, A-5 i A-6)
- Les competències en cada llengua del repertori són parcials. (B-2)
- L'establiment de vincles entre coneixements lingüístics diversos esdevé una ajuda per a la comunicació. (B-2)
- [A partir del segon any del grau] El *domini* de les llengües és impossible, ja que el seu aprenentatge mai acaba; les llengües estan formades per múltiples dimensions; i estan lligades a una història i cultura que, difícilment, s'arriba a conèixer en la seva totalitat. (C-1 i C-2)
- [A partir del segon any del grau] El *domini* de cada llengua no és necessari per aprendre'n de noves. (C-1)
- Les competències en cada llengua del repertori lingüístic són parcials. (C-2)
- El subjecte estableix diferents relacions amb les llengües del repertori lingüístic, segons els coneixements, habilitats, confiança, persones i contextos d'ús amb què interacciona. (C-2)
- Un dels requisits per a què el plurilingüisme sigui *normal* i *assolible* per a tothom és desenvolupar *competències parcials* en les diferents llengües. (C-5)
- La mestra no ha de ser una *parlant ideal*. (C-6)
- Les competències en les diferents llengües del repertori lingüístic són parcials: en L1 i L2 es tenen més competències que en L3 i LE, tot i que és necessari que amb totes es disposi de destreses suficients per garantir l'eficàcia comunicativa. (D-2)

- Una llengua no es pot *dominar*, perquè el seu procés d'aprenentatge mai acaba; tot i que sí que és possible comprendre i interioritzar el seu funcionament i adquirir competències comunicatives en contextos formals i informals. (D-5)
- És impossible *dominar* una llengua, ni tals sols la primera. (N-2)
- El desenvolupament de competències parcials en diferents llengües o varietats és un procés imprescindible per a la construcció de la competència plurilingüe. (N-2)
- No és necessari el *domini* de les llengües per eixamplar el repertori lingüístic; és a base de treball lent, constant, compartit i mediat a través del qual es desenvolupa la competència plurilingüe. (P-2, P-5 i P-6)
- Les llengües dels estudiants a l'escola s'interrelacionen i els seus usuaris disposen de competències parcials. (P-2)

2. De la *utilitat* socialment imposada d'acord a la jerarquització de les llengües segons el seu prestigi a la *utilitat* subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana.

- La *utilitat* de les llengües, associada a una major riquesa personal i social, és subjectiva, dinàmica i canviant. (A-5)
- El respecte vers el bagatge lingüístic i cultural dels alumnes, famílies i companys per part del docent li permet garantir una millor convivència i adaptació a l'escola, ja que totes les llengües són importants per a la interacció en qualsevol context. (B-3, B-4 i B-6)
- Ser un subjecte plurilingüe és una riquesa, en tant que millora la comunicació de l'individu en diferents contextos socials i li aporta major diversitat i quantitat d'experiències, que li proporcionen més *sortides* vitals (ex. laborals i d'interacció social). (B-4 i B-5)
- El context sociocultural té influència en l'establiment del prestigi i ús de les llengües, tot i que totes són *útils* i importants com a eines bàsiques per viure en societat, per la qual cosa tenen dret a existir. (B-5)
- Encara que la societat estableixi la *utilitat* de les llengües, de forma personal la seva importància varia segons les circumstàncies personals i rau en trobar-se a un mateix i construir la pròpia identitat. (C-5)
- La *utilitat* de les llengües és total, perquè la vida humana es basa en la comunicació, per tant, totes les llengües són *útils*. (C-5)

- Es vincula l'educació plurilingüe amb el fet de proporcionar instruments als seus alumnes per a una internacionalització creixent. (D-5)
- L'aprenentatge de llengües sempre és *útil*, per la qual cosa la noció d'*utilitat* és *subjectiva* a nivell personal. (D-5)
- La *utilitat* de les llengües és total, perquè són imprescindibles per a la comunicació quotidiana. (P-5)

3. De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

- La formació inicial dels mestres és *útil* i sòlida, però només esdevé una part de la trajectòria d'aprenentatge professional de la mestra. (A-3)
- La formació inicial permet ser conscient que l'educació plurilingüe va més enllà de la immersió lingüística i de l'aula. (A-6)
- El reconeixement i valoració de totes les llengües, cultures i identitats permet augmentar la cohesió de grup i el sentiment de pertinença. (A-4)
- A l'escola és necessari que tinguin cabuda les llengües d'origen dels estudiants, el coneixement parcial de les quals permet a la mestra apropar-se als infants i a les seves famílies, i fer que s'enriqueixin del capital lingüístic dels companys per eixamplar el propi. (A-4 i A-6)
- Dins d'un context escolar caracteritzat per la diversitat lingüística, la docent pot arribar a conèixer parcialment les llengües familiars dels seus alumnes, i fer que a la seva aula es produeixi *permeabilitat* entre llengües a través de l'enfocament comunicatiu. (A-2, A-5 i A-6)
- La construcció de la competència plurilingüe a l'escola comporta el desenvolupament d'habilitats comunicatives del codi escrit i oral (dimensió lingüística), i la participació en interaccions socials i amb l'entorn (dimensió sociocultural), per la qual cosa s'han de concebre les llengües des d'una visió transversal pel que fa a la seva 'presència, reconeixement i utilització'. (A-6)
- La docent ha de desenvolupar la pròpia competència plurilingüe –les llengües formen part de la seva identitat– i la dels seus alumnes, així com augmentar la consciència lingüística d'ambdós, la qual cosa es produeix al llarg de la trajectòria d'aprenentatge professional i vital. (A-6)

- Existeix la necessitat de respectar, valorar i donar visibilitat a les llengües i cultures d'origen de l'alumnat de qualsevol procedència a l'escola, malgrat que s'utilitzi el català com a llengua curricular. (B-1 i B-6)
- Els enfocaments plurals, com ara el CLIL, proporcionen als infants situacions funcionals i autèntiques d'aprenentatge de llengües. (B-6)
- L'elecció de la llengua per aplicar el CLIL ha de basar-se en criteris de context escolar, recursos disponibles i tipologia d'alumnat, i no en criteris relacionats amb el prestigi de les llengües. (B-1)
- La millor forma d'aprenentatge de llengües es produeix a través de processos interactius en experiències socials compartides. (B-1 i B-3)
- S'entenen les llengües com a objectes i vehicles d'aprenentatges formals i informals, per la qual cosa s'ha de desenvolupar habilitats lingüístiques i comunicatives. (B-1 i B-6)
- La reflexió metalingüística i la presa de consciència sobre el plurilingüisme forma part de la competència plurilingüe; ha de tenir continuïtat al llarg de la trajectòria d'aprenentatge; impedeix el rebuig a eixamplar el repertori lingüístic; i desenvolupa interès per ensenyar i aprendre noves llengües. (B-1, B-2, B-4 i B-6)
- Els processos reflexius multimodals i les pràctiques del grau, realitzades dins i fora de Catalunya, suposen un increment de la consciència sobre la pròpia competència plurilingüe i l'aliena. (B-3, B-4 i B-6)
- El mestre ha de concebre l'educació plurilingüe des d'un enfocament comunicatiu, funcional, dinàmic i situat de l'ensenyament i l'aprenentatge. (B-3 i B-6)
- El respecte vers el bagatge lingüístic i cultural dels alumnes, famílies i companys per part del docent li permet garantir una millor convivència i adaptació a l'escola, ja que totes les llengües són importants per a la interacció en qualsevol context. (B-3, B-4 i B-6)
- El mestre ha de despertar el desig d'aprendre i utilitzar el català com a llengua curricular, i donar visibilitat i valorar les llengües i cultures dels infants. (B-4 i B-6)
- La diversitat lingüística de la realitat social i educativa catalana és una font de riquesa, i un espai on el plurilingüisme es presenta 'en formes i situacions diverses' que permeten desenvolupar la competència plurilingüe, gràcies a la gestió de la pluralitat lingüística que duu a terme el docent. (B-5 i B-6)

- Per tal que el docent sigui capaç de realitzar una òptima gestió del plurilingüisme, ha de prendre consciència i capitalitzar la competència plurilingüe; i, alhora, ha de capitalitzar els repertoris lingüístics dels alumnes acompanyant-los en la construcció de la competència plurilingüe. (B-5 i B-6)
- Saber una llengua implica adquirir competències comunicatives, de manera que aquest procés s'ha de produir a partir de l'enfocament comunicatiu, en processos interactius, a través d'un paper actiu de l'aprenent i fent un ús funcional de les llengües. (B-6)
- Les funcions del docent són ensenyar coneixements lingüístics i estratègies comunicatives, transmetre valors i actituds vers les llengües durant la gestió del plurilingüisme escolar, introduir i valorar el repertori lingüístic dels alumnes i despertar el seu interès i funcionalitat, així com garantir un alt grau d'exposició a les llengües. (B-6)
- La identitat docent plurilingüe és líquida, situada i canviant i, està impregnada dels discursos i pràctiques socials i culturals, per tant la identitat personal i professional interaccionen. (C-1 i C-3)
- És necessari que la docent es formi al llarg de la vida per expandir la competència plurilingüe i continuar formant la identitat. (C-3 i C-5)
- L'educació plurilingüe implica l'ús funcional i comunicatiu de les llengües en diferents contextos de diversitat lingüística i de contacte entre llengües. (C-3 i C-6)
- Saber llengües comporta adquirir habilitats lingüístiques i comunicatives, conèixer els seus aspectes socioculturals, i *trobar-se un mateix* en interacció en diferents llengües amb els altres. (C-4 i C-6)
- Un dels requisits per a què el plurilingüisme sigui *normal* i *assolible* per a tothom és que els subjectes aprenguin a mobilitzar coneixements sobre el sistema formal de les llengües, i a desenvolupar competències comunicatives. (C-5)
- El paper de l'alumnat durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües ha de ser actiu per construir i desenvolupar la competència plurilingüe, amb la finalitat de comunicar-se en diferents llengües. (C-6)
- El rol de la mestra és clau pel desenvolupament del repertori lingüístic dels infants, per la qual cosa: (C-6)
 - No ha de ser una *parlant ideal*.

- Ha de fer interaccionar la identitat personal i professional com a subjecte plurilingüe, i tenir en compte la influència dels discursos socioculturals durant la seva construcció.
- Ha de ser una bona comunicadora i ha d'exemplar la seva competència plurilingüe al llarg del temps, per la qual cosa mai no ha de deixar de formar-se.
- Ha d'adoptar una visió global de la competència plurilingüe.
- Les formes d'afrontar l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estan impregnades de representacions socioculturalment establertes relacionades, com ara el grau de dificultat per adquirir les llengües. (C-6)
- Els requisits per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües són: la capacitat d'atribuir sentit a allò que s'aprèn, l'interès de l'alumnat, els plantejaments didàctics comunicatius i integrals relacionats amb l'experiència quotidiana dels infants, i el desenvolupament de capacitats introspectives i metacognitives per ser conscient del repertori lingüístic i, alhora, de capacitats socials, per aprendre a viure i conviure fent ús de les llengües. (C-6)
- L'escola ha d'adoptar una visió dinàmica i global de les llengües pel que fa a la seva relació amb les cultures i les identitats. (D-1)
- La construcció de la identitat docent plurilingüe és un procés que es produeix en paral·lel al desenvolupament de la trajectòria d'aprenentatge professional, motiu pel qual aquest procés està influït per les experiències prèvies, presents i futures del mestre. (D-1, D-3 i D-6)
- A l'escola el procés d'optimització dels repertoris lingüístics requereix temps i, per tal que sigui eficaç, els infants han de participar en situacions comunicatives amb diversitat lingüística. (D-2 i D-6)
- Saber una llengua vol dir ser capaç de mobilitzar els coneixements lingüístics per resoldre eficaçment situacions comunicatives, és a dir, utilitzar les llengües amb diferents propòsits, interlocutors i contextos. (D-3 i D-5)
- És necessari que el mestre tingui l'habilitat de fer que la competència plurilingüe sigui un actiu pels seus alumnes, la qual cosa requereix que s'adapti als actuals contextos d'aula caracteritzats per la diversitat lingüística i cultural. (D-3, D-5 i D-6)
- La diversitat esdevé un recurs educatiu per optimitzar les pròpies capacitats lingüístiques i les alienes. (D-1, D-4, D-5 i D-6)

- El desenvolupament de la competència plurilingüe i la valoració de la diversitat lingüística fomenta el progrés personal i social: el reconeixement i la valoració del plurilingüisme com a element de cooperació i cohesió social aporta justícia, millora la convivència i el respecte vers la pluralitat, promou la interculturalitat, condueix a un treball introspectiu, i enriqueix els processos d'ensenyament i d'aprenentatge en general. (D-4 i D-6)
- La gestió eficaç del plurilingüisme escolar proporciona enriquiment personal i millora els processos d'ensenyament i d'aprenentatge de forma global. (D-4)
- L'escola té la responsabilitat d'ensenyar a respectar i despertar interès vers llengües i cultures diverses, les quals conformen la pròpia identitat. (D-4 i D-6)
- Comprendre i conèixer el funcionament de les llengües desenvolupa capacitats d'inferència i adequació al context segons l'acte comunicatiu. (D-4)
- Aprendre i ensenyar llengües són dos processos socials complexos i indissociables, ja que les llengües s'aprenen a través d'enfocaments comunicatius i funcionals. (D-6)
- Aprendre llengües no només és conèixer el sistema formal i ser capaç d'utilitzar adequadament els coneixements lingüístics, sinó també adquirir destreses per gestionar eficaçment la comunicació amb el propi repertori lingüístic. (D-6)
- Les dinàmiques d'aula que possibiliten l'aplicació de l'enfocament plurilingüe són: els processos interactius en petit i gran grup; la conversa espontània dins i fora de l'aula que permet introduir les llengües familiars; els plantejaments didàctics integradors i interdisciplinars; i les activitats d'aula que introdueixen la L1 i que afavoreixen els vincles entre llengües, la pràctica, el dinamisme i la manipulació; la contextualització i la significativitat de les tasques; el paper actiu i obert dels agents educatius; el foment de l'autonomia de l'aprenent; i l'ús de l'enfocament intercultural. (D-6, N-6 i P-6)
- Algunes de les condicions per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües són: la interacció entre les dimensions individuals i socials, l'alta freqüència d'exposició a les llengües, les situacions funcionals i contextualitzades, la diversificació d'inputs, el tractament transversal de les llengües a través de metodologies com el treball per projectes, la reflexió metalingüística, el paper de guia de la mestra, i el reconeixement de les llengües d'origen. (D-6 i N-6)

- El docent ha de ser un guia que gestioni i faciliti el desenvolupament del repertori lingüístic dels infants, per la qual cosa ha de prendre'n consciència, i ha de capitalitzar el propi i l'aliè durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. (D-6)
- L'alumnat ha de mostrar-se col·laborador i constructor actiu durant la formació de la competència plurilingüe. (D-6)
- L'escolarització permet introduir els infants en situacions plurilingües, un procés que els permet construir la competència plurilingüe a través de la participació en situacions d'aprenentatge comunicatives. (D-6)
- La formació de la identitat plurilingüe de la mestra es relaciona amb l'adquisició de certes actituds i competències professionals. (N-1 i N-6)
- La necessitat de dur a terme una reflexió metalingüística i d'augmentar la consciència plurilingüe dels estudiants, a través, per exemple, del treball per projecte i d'estímul visual. (N-1)
- L'evolució i eixamplament de la competència plurilingüe es produeix a través de les mediacions dels altres significatius, com ara la mestra, els companys i la família. (N-3, N-4 i N-6)
- És necessari que les formes d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües evolucionin al llarg del temps; i que les activitats a l'escola estiguin contextualitzades segons l'entorn sociocultural. (N-3 i N-6)
- L'enfocament plurilingüe millora el procés d'integració social, ja que les llengües són elements que fomenten la cohesió de les comunitats. (N-4)
- Els problemes d'integració a l'escola poden estar causats per la manca d'acolliment de les llengües de la llar, tenint en compte el seu paper clau en la formació de la identitat. (N-4)
- És imprescindible augmentar la consciència plurilingüe dels infants. (N-6)
- En el context escolar, s'ha d'acollir el bagatge lingüístic (llengües i varietats lingüístiques) dels infants, per reconèixer els capitals lingüístics i culturals, i contribuir a la formació de la identitat. (P-1)
- És necessari utilitzar un enfocament comunicatiu i situat per aprendre llengües, ja que les situacions comunicatives entre parlants plurilingües són el context d'adquisició de llengües més eficaç a l'escola. (P-1 i P3)

- [A partir del 3r curs del grau] El propi bagatge lingüístic del docent li permet donar resposta als reptes que li planteja l'optimització del plurilingüisme escolar. (P-3)
- L'educació plurilingüe ha d'implicar un ús comunicatiu de les llengües, per tal d'ampliar els repertoris lingüístics de l'alumnat. (P-2)
- La formació al llarg de la vida i l'eixamplament de la competència plurilingüe del docent té incidència en la construcció i *modulació* dels seus *posicionaments* i identitat professional, en funció de les necessitats i característiques del context sociocultural. (P-1, P-3 i P-6)
- La formació inicial de mestres dóna forma a la trajectòria d'aprenentatge del docent, pel que fa al desenvolupament de la seva capacitat crítica i reflexiva, i a l'adquisició de recursos i formes d'ajuda ajustada per gestionar la diversitat lingüística. (P-3 i P-6)
- El mestre ha d'acompanyar i mostrar una actitud receptiva, oberta, crítica, reflexiva i positiva vers la pluralitat lingüística, proporcionar ajudes ajustades, i disposar de recursos per gestionar la diversitat lingüística. (P-5 i P-6)
- És necessari reconèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural a l'escola, perquè és important acollir i donar visibilitat a les llengües familiars. (P-6)
- El programa d'immersió presenta beneficis per a la construcció de la competència plurilingüe. (P-6)

4. De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.

- Existeixen relacions entre el plurilingüisme individual i el multilingüisme social, i vincles entre llengües, cultures, identitats i territoris. (A-3)
- Les llengües són formes d'expressió i de relació interpersonal, i eines per adoptar diferents punts de vista sobre el món i per conèixer diferents cultures. (A-5)
- El plurilingüisme com una font de riquesa que obre al món, atès que saber llengües és disposar d'una font de recursos. (A-4)
- El reconeixement i valoració de totes les llengües, cultures i identitats permet augmentar la cohesió de grup i el sentiment de pertinença. (A-4)
- La competència plurilingüe és un 'tret i requisit del ciutadà actual', i engloba el coneixement lingüístic i el cultural, per la qual cosa es relaciona amb la competència estratègica i l'intercultural. (A-4)

- La construcció de la competència plurilingüe a l'escola comporta el desenvolupament d'habilitats comunicatives del codi escrit i oral (dimensió lingüística), i la participació en interaccions socials i amb l'entorn (dimensió sociocultural), per la qual cosa s'han de concebre les llengües des d'una visió transversal pel que fa a la seva 'presència, reconeixement i utilització'. (A-6)
- Es presenta una visió personal, social i holística de la competència plurilingüe que té en compte la seva dimensió sociocultural, pel que fa a la relació de les llengües amb les cultures, identitats i els esdeveniments històrics de cada territori. (B-1, B-4 i B-6)
- És fonamental el paper dels contextos immediats –escolar, familiar i lúdic– en la construcció de la identitat, i el coneixement de les llengües i les cultures. (B-3)
- [A partir del segon any del grau] El *domini* de les llengües és impossible, ja que l'aprenentatge de llengües mai no acaba; les llengües estan formades per múltiples dimensions; i estan lligades a una història i cultura que, difícilment, s'arriba a conèixer en la seva totalitat. (C-1 i C-2)
- Quan s'adopta una visió holística i múltiple de les llengües, existeixen relacions entre llengües, cultures i identitats. (C-1 i C-4)
- És necessari que la docent es formi al llarg de la vida per expandir la competència plurilingüe i continuar formant la identitat. (C-3 i C-5)
- La competència plurilingüe s'entén de forma individualitzada i, alhora, com a procés socioculturalment influït. (C-1)
- La competència plurilingüe en un moment determinat de la vida inclou les llengües amb què un individu es pot expressar i que coneix socioculturalment. (C-1 i C-3)
- Desenvolupar la competència plurilingüe implica la transformació del procés d'aprenentatge interpersonal de llengües a un procés intrapersonal. (C-3)
- La construcció de la competència plurilingüe implica ser capaç de fer una lectura interpretativa de la realitat. (C-3)
- Saber llengües comporta adquirir habilitats lingüístiques i comunicatives, conèixer els seus aspectes socioculturals, i 'trobar-se un mateix' en interacció en diferents llengües amb els altres. (C-4 i C-6)
- La noció de competència plurilingüe té dimensions individuals i socials, les quals connecten aquesta competència amb l'intercultural. (C-4 i P-4)

- Un dels requisits per tal que el plurilingüisme sigui *normal* i *assolible* per a tothom és considerar la interacció entre identitats i llengües, i la influència en aquests fenòmens de les veus i *posicions* socioculturals. (C-5)
- El rol de la mestra és clau pel desenvolupament del repertori lingüístic dels infants, per la qual cosa: (C-6)
 - Ha de fer interaccionar la identitat personal i professional com a subjecte plurilingüe, i tenir en compte la influència dels discursos socioculturals durant la seva construcció.
 - Ha d'adoptar una visió global de la competència plurilingüe.
- Les llengües són formes d'expressió, de relació i de coneixement del món i dels altres, per tant s'han de concebre des d'una perspectiva múltiple i inabastable, el procés d'aprenentatge de les quals mai finalitza. (D-1 i D-3)
- L'escola ha d'adoptar una visió dinàmica i global de les llengües pel que fa a la seva relació amb les cultures i identitats. (D-1)
- La globalització implica un procés de diversificació que incrementa les situacions plurilingües i interculturals, la qual cosa condueix a què les llengües esdevinguin catalitzadors per a la transmissió cultural i la definició de la identitat. (D-1 i D-4)
- En l'actual context de globalització i diversificació no és possible associar una llengua o cultura a una identitat concreta, ja que no es poden entendre de forma aïllada, sinó de forma global, diversa i interrelacionada. (D-1 i D-4)
- La construcció de la identitat docent plurilingüe és un procés que es produeix en paral·lel al desenvolupament de la trajectòria professional, motiu pel qual aquest procés està influït per les experiències prèvies, presents i futures del mestre. (D-1, D-3 i D-6)
- El tipus de relació que s'estableix amb cada llengua del repertori és diferent segons el vincle afectiu. (D-2)
- Es concep el procés de construcció de la competència plurilingüe des d'una visió dinàmica i situada: la competència plurilingüe és individual, perquè va lligada al recorregut vital; i, alhora, que rep les influències de l'esfera social, ja que evoluciona al llarg del temps i segons les circumstàncies. (D-3 i D-4)
- Les llengües tenen una funció mediatra, que serveix per atribuir sentit a la realitat. (D-3 i D-4)

- El desenvolupament de la competència plurilingüe i la valoració de la diversitat lingüística fomenta el progrés personal i social: el reconeixement i la valoració del plurilingüisme com a element de cooperació i cohesió social aporta justícia, millora la convivència i el respecte vers la pluralitat, promou la interculturalitat, condueix a un treball introspectiu, i enriqueix els processos d'ensenyament i d'aprenentatge en general. (D-4 i D-6)
- L'escola té la responsabilitat d'ensenyar a respectar i despertar interès vers llengües i cultures diverses, les quals conformen la pròpia identitat. (D-4 i D-6)
- Es conceben les llengües com a vehicles i objectes d'aprenentatge, alhora que es considera que el plurilingüisme implica assumir una visió holística, dinàmica i múltiple de les llengües. (D-1 i D-6)
- Hi ha relacions entre llengües, cultures i identitats, les quals es vinculen a diferents formes de coneixement, ús i pensament de les llengües, i amb modes de representació del món i de relació interpersonal; per tant, la competència plurilingüe es relaciona amb l'intercultural. (N-1, N-4 i N-6)
- La competència plurilingüe inclou capacitats lingüístiques, comunicatives i socioculturals. (N-1)
- [A l'últim cicle del grau] La competència plurilingüe es defineix com una xarxa interrelacionada d'habilitats en diferents llengües. (N-1, N-2 i N-4)
- La competència plurilingüe té un caràcter individual i social, ja que es construeix a través de processos interactius en contextos socioculturals. (N-3, N-4, N-5 i N-6)
- Els problemes d'integració a l'escola poden estar causats per la manca d'acolliment de les llengües de la llar, tenint en compte el seu paper clau en la formació de la identitat. (N-4)
- En el context escolar, s'ha d'acollir el bagatge lingüístic (llengües i varietats lingüístiques) dels infants, per reconèixer els capitals lingüístics i culturals, i contribuir a la formació de la identitat. (P-1)
- Una de les funcions de les llengües és la mediadora, que permet conèixer i atribuir sentit a la realitat, i organitzar el pensament. (P-3 i P-4)
- La formació al llarg de la vida i l'eixamplament de la competència plurilingüe del docent té incidència en la construcció i *modulació* dels seus *posicionaments* i identitat professional, en funció de les necessitats i característiques del context sociocultural. (P-1, P-3 i P-6)

5. De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una *competència subjacent comú*.

- Com més ampli i divers és el repertori lingüístic, més facilitat per aprendre noves llengües. (A-2, P-1, P-2 i P-4)
- L'evolució del repertori lingüístic durant el seu procés de construcció es produeix segons les possibilitats de transferència de competències entre llengües, i en funció de les oportunitats d'interacció social amb diferents persones, contextos i objectius. (A-2, A-3 i A-5)
- La millora de la competència en segones llengües o estrangeres millora les habilitats en la primera llengua. (A-5)
- L'expansió del repertori lingüístic es produeix segons la pròpia trajectòria d'aprenentatge i el recorregut vital, la qual cosa aporta una major facilitat per aprendre noves llengües. (A-3 i A-5)
- El bilingüisme, en el context català, s'entén com un primer pas per esdevenir plurilingüe. (A-3)
- El plurilingüisme com una font de riquesa que obra al món, atès que saber llengües és disposar d'una font de recursos. (A-4)
- A l'escola és necessari que tinguin cabuda les llengües d'origen dels estudiants, el coneixement parcial de les quals permet a la mestra apropar-se als infants i a les seves famílies, i fer que s'enriqueixin del capital lingüístic dels companys per eixamplar el propi. (A-4 i A-6)
- Dins d'un context escolar caracteritzat per la diversitat lingüística, la docent pot arribar a conèixer parcialment les llengües familiars dels seus alumnes, i fer que a la seva aula es produeixi *permeabilitat* entre llengües a través de l'enfocament comunicatiu. (A-2, A-5 i A-6)
- Es contempla la interrelació entre llengües del repertori lingüístic. (B-1)
- El repertori lingüístic evoluciona al llarg de la vida, i inclou llengües diverses tipològicament pròximes i llunyanes. (B-2 i B-5)
- Les competències en cada llengua del repertori són parcials. (B-2)
- L'establiment de vincles entre coneixements lingüístics diversos esdevé una ajuda per a la comunicació. (B-2)

- Les habilitats de mediació en situacions plurilingües són necessàries per adaptar-se al context comunicatiu, interpretar-lo i fer-se entendre. (B-6)
- Es produeix trànsit entre llengües i transferència de competències quan es desenvolupa el repertori lingüístic i es gestiona la comunicació. (C-1)
- La realització d'interferències lingüístiques és part del procés de construcció de la competència plurilingüe. (C-1)
- Conèixer llengües comporta construir una 'xarxa interrelacionada' d'elements i processos, per la qual cosa és necessari 'viure experiències'. (C-4 i C-6)
- Un dels requisits per tal que el plurilingüisme sigui *normal* i *assolible* per a tothom és la interrelació entre les llengües durant la construcció de la competència plurilingüe dels individus. (C-5)
- Existeix la necessitat de transitar entre llengües segons els àmbits vitals on s'utilitzen, amb la finalitat d'adequar-se a les situacions comunicatives. (D-1)
- Les comparacions interlingüístiques afavoreixen l'aprenentatge de llengües de forma global i la consciència plurilingüe i, alhora, fan possible ser més competent i tenir més coneixements en cada llengua en particular. (D-1 i D-4)
- La competència plurilingüe és un conjunt d'actius que el subjecte aprèn a gestionar i desenvolupar: les llengües són recursos per accedir a altres coneixements i llengües. (D-1, D-4 i D-5)
- La diversitat esdevé un recurs educatiu per optimitzar les pròpies capacitats lingüístiques i les alienes. (D-1, D-4, D-5 i D-6)
- Les dinàmiques d'aula que possibiliten l'aplicació de l'enfocament plurilingüe són: els processos interactius en petit i gran grup; la conversa espontània dins i fora de l'aula que permet introduir les llengües familiars; els plantejaments didàctics integradors i interdisciplinars; i les activitats d'aula que introdueixin la L1 i que afavoreixen els vincles entre llengües. (D-6)
- Es produeixen relacions entre llengües, sobretot entre el català i el castellà, en el nostre context. (N-1)
- Es plasma una visió contextualitzada de la competència plurilingüe, segons la qual ser un plurilingüe implica tenir capacitats lingüístiques i comunicatives per adequar-se a cada situació, optimitzant els vincles potencials entre llengües del repertori lingüístic. (N-3, N-4 i N-5)

- Les experiències i estratègies adquirides són recursos facilitadors per a l'aprenentatge d'altres llengües i varietats, sobretot a l'edat adulta. (P-1 i P-4)
- Les llengües dels estudiants a l'escola s'interrelacionen i els seus usuaris disposen de competències parcials. (P-2)

6. De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides.

- L'expansió del repertori lingüístic es produeix segons la pròpia trajectòria d'aprenentatge i el recorregut vital, la qual cosa aporta una major facilitat per aprendre noves llengües. (A-3 i A-5)
- La docent ha de desenvolupar la pròpia competència plurilingüe –les llengües formen part de la seva identitat– i la dels seus alumnes, així com augmentar la consciència lingüística d'ambdós, la qual cosa es produeix al llarg de la trajectòria d'aprenentatge professional i vital. (A-6)
- La reflexió metalingüística i la presa de consciència sobre el plurilingüisme forma part de la competència plurilingüe; ha de tenir continuïtat al llarg de la trajectòria d'aprenentatge; impedeix el rebuig a eixamplar el repertori lingüístic; i desenvolupa interès per ensenyar i aprendre noves llengües. (B-1, B-2, B-4 i B-6)
- La construcció de la competència plurilingüe té un caràcter dinàmic i evolutiu, ja que al llarg de la vida es desenvolupen les llengües que formen part del repertori lingüístic i se'n incorporen de noves. (C-2, C-3 i C-6)
- Al llarg de la trajectòria d'aprenentatge de llengües, la primera llengua pot canviar segons les circumstàncies personals. (C-3)
- El rol de la mestra és clau pel desenvolupament del repertori lingüístic dels infants, per la qual cosa ha de ser una bona comunicadora i ha d'eixamplar la seva competència plurilingüe al llarg del temps, motiu pel qual mai ha de deixar de formar-se. (C-6)
- Les llengües són formes d'expressió, de relació i de coneixement del món i dels altres, per tant s'han de concebre des d'una perspectiva múltiple i inabastable, el procés d'aprenentatge de les quals mai no finalitza. (D-1 i D-3)
- Es concep el procés de construcció de la competència plurilingüe des d'una visió dinàmica i situada: la competència plurilingüe és individual, perquè va lligada al recorregut vital; i, alhora, rep les influències de l'esfera social, ja que evoluciona al

llarg del temps i segons les circumstàncies. (D-3 i D-4)

- Una llengua no es pot *dominar*, perquè el seu procés d'aprenentatge mai no acaba; tot i que sí que és possible comprendre i interioritzar el seu funcionament i adquirir competències comunicatives en contextos formals i informals. (D-5)
- Les actituds i la predisposició positiva són molt importants per a l'aprenentatge de llengües, sobretot a l'edat adulta. (D-5)
- Les llengües tenen una dimensió molt extensa i estan en constant evolució, per la qual cosa el desenvolupament del repertori lingüístic es realitza en funció dels canvis en els contextos d'interacció social. (N-3)
- Les experiències i estratègies adquirides són recursos facilitadors per a l'aprenentatge d'altres llengües i varietats, sobretot a l'edat adulta. (P-1 i P-4)
- Existeixen relacions entre l'evolució del recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües al llarg del temps, per tant la formació de la competència plurilingüe és dinàmica i situada, i es produeix en contextos formals i informals. (P-3, P-5 i P-6)
- El desenvolupament de la competència plurilingüe és un procés lent i canviant, i està relacionat amb experiències comunicatives i formes de convivència de contextos socioculturals concrets. (P-3)
- La formació al llarg de la vida i l'eixamplament de la competència plurilingüe del docent té incidència en la construcció i *modulació* dels seus *posicionaments* i identitat professional, en funció de les necessitats i característiques del context sociocultural. (P-1, P-3 i P-6)

7. Dels contextos escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels *media*).

- L'aprenentatge de llengües té lloc en contextos formals i informals, de manera que la construcció de la competència plurilingüe és dinàmica i contextualitzada segons el temps i les circumstàncies. (A-3 i A-6)
- L'evolució del capital lingüístic durant el seu procés de construcció es produeix segons les possibilitats de transferència de competències entre llengües, i en funció de les oportunitats d'interacció social amb diferents persones, contextos i objectius. (A-2, A-3 i A-5)
- Aprendre llengües es relaciona amb les actituds i interessos que s'adopten en determinats contextos d'ús social de les llengües. (A-3 i A-5)

- La construcció de la competència plurilingüe a l'escola comporta el desenvolupament d'habilitats comunicatives del codi escrit i oral (dimensió lingüística), i la participació en interaccions socials i amb l'entorn (dimensió sociocultural), per la qual cosa s'han de concebre les llengües des d'una visió transversal pel que fa a la seva 'presència, reconeixement i utilització'. (A-6)
- La millor forma d'aprenentatge de llengües es produeix a través de processos interactius en experiències socials compartides. (B-1 i B-3)
- S'entenen les llengües com a objectes i vehicles d'aprenentatges formals i informals, per la qual cosa s'han de desenvolupar habilitats lingüístiques i comunicatives. (B-1 i B-6)
- És fonamental el paper dels contextos immediats –escolar, familiar i lúdic– en la construcció de la identitat, i el coneixement de les llengües i cultures. (B-3)
- El context historicosocial té influència en la forma dels individus de relacionar-se amb les llengües, i repercuteix en la construcció i l'evolució del repertori lingüístic al llarg de la trajectòria d'aprenentatge. (B-3)
- Ser un subjecte plurilingüe és una riquesa, en la mesura que millora la comunicació de l'individu en diferents contextos socials, li aporta major diversitat i quantitat d'experiències, i li proporciona més *sortides* vitals (ex. laborals i d'interacció social). (B-4 i B-5)
- El context sociocultural té influència en l'establiment del prestigi i ús de les llengües, tot i que totes són *útils* i importants com a eines bàsiques per viure en societat, per la qual cosa tenen dret a existir. (B-5)
- L'aprenentatge de llengües es produeix en els contextos formals i informals de la vida quotidiana del subjecte, quan les utilitza com a mitjans d'expressió i socialització. (C-3)
- El coneixement de les llengües implica prendre consciència del *perquè* de la seva existència a l'entorn. (C-3)
- La família, l'escola i la societat són els tres agents més influents en la definició dels interessos i actituds vers les llengües, i en el dibuix de la pròpia trajectòria d'aprenentatge. (C-3, C-4 i C-6)
- El desenvolupament del repertori lingüístic es duu a terme segons l'ampliació i modificació dels contextos d'interacció del individu. (C-3 i C-4)

- Les formes pensament, ús i presència de les llengües al context social tenen influència en els interessos i actituds dels individus vers l'aprenentatge de llengües, i en la seva autoconfiança per regular-lo. (C-4)
- Un dels requisits per tal que el plurilingüisme sigui *normal* i *assolible* per a tothom és situar l'aprenentatge de llengües en qualsevol context d'interacció sociocultural, sigui formal o informal. (C-5)
- El procés de desenvolupament de la competència plurilingüe està lligat a l'ús funcional i comunicatiu de les llengües, el qual permet construir el repertori lingüístic a través de l'experiència compartida. (D-2, D-3 i D-4)
- Saber una llengua vol dir ser capaç de mobilitzar els coneixements lingüístics per resoldre eficaçment situacions comunicatives, és a dir, utilitzar les llengües amb diferents propòsits, interlocutors i contextos. (D-3 i D-5)
- La família, l'escola i la societat són els agents que més incideixen en el desenvolupament de la trajectòria d'aprenentatge de llengües dels individus. (D-3)
- Una llengua no es pot *dominar*, perquè el seu procés d'aprenentatge mai acaba; tot i que sí que és possible comprendre i interioritzar el seu funcionament i adquirir competències comunicatives en contextos formals i informals. (D-5)
- La formació i evolució del repertori lingüístic es produeix en funció dels usos socials de les llengües. (N-2)
- Les llengües tenen una dimensió molt extensa i estan en constant evolució, per la qual cosa el desenvolupament del repertori lingüístic es realitza en funció dels canvis en els contextos d'interacció social. (N-3)
- El viatge és un motor d'aprenentatge de llengües. (N-3 i N-5)
- Els usos afectius i funcionals de les llengües estan lligats als àmbits vitals i les comunitats de pràctica on es mobilitzen, la qual cosa té influència en les oportunitats d'aprendre les llengües. (N-3 i N-5)
- La família i la societat, a més de l'escola, esdevenen molt importants durant el desenvolupament de la trajectòria d'aprenentatge de llengües. (N-3 i N-5)
- L'evolució i eixamplament de la competència plurilingüe es produeix a través de les mediacions dels altres significatius, com ara la mestra, els companys i la família. (N-3, N-4 i N-6)

- La competència plurilingüe té un caràcter individual i social, ja que es construeix a través de processos interactius en contextos socioculturals. (N-3, N-4, N-5 i N-6)
- L'escola i la família tenen un paper destacat en la construcció del repertori lingüístic i en el desenvolupament d'actituds concretes vers l'aprenentatge de llengües, la qual cosa significa que la construcció de la competència plurilingüe té lloc dins i fora de l'escola. (P-3 i P-5)
- Existeixen relacions entre l'evolució del recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües al llarg del temps, per tant la formació de la competència plurilingüe és dinàmica i situada, i es produeix en contextos formals i informals. (P-3, P-5 i P-6)
- El viatge és una experiència eficaç per construir la competència plurilingüe. (P-3 i P-5)
- El desenvolupament de la competència plurilingüe és un procés lent i canviant, i està relacionat amb experiències comunicatives i formes de convivència de contextos socioculturals concrets. (P-3)
- El plurilingüisme és un fenomen *normal*, ja que la diversitat lingüística és un tret de la societat actual. (P-5)

2. Quins fenòmens de canvi o resistència s'han produït en les creences de cada estudiant segons els sis canvis paradigmàtics de l'enfocament plurilingüe?

En aquesta segona pregunta d'investigació es demostra en quina mesura les creences de cada subjecte estan d'acord amb els sis canvis paradigmàtics de l'enfocament plurilingüe (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009), de manera que s'indica la seva proximitat o distància classificant-les dins de tres categories: paradigma *plurilingüe* (més pròximes); entre el paradigma *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe* (estadi intermedi de proximitat); i paradigma *monolingüe-bilingüe* (més distants). També es posen de manifest els fenòmens de canvi o resistència: *repeticions*, *afinacions*, *ampliacions* i *metamorfosis* (Pérez-Peitx, 2016) de les creences dels tres paradigmes. A més, de cada tema dels canvis paradigmàtics, es destaca a quin curs de la formació inicial de mestres es va expressar cada creença.

Després de traçar quines creences han evolucionat i com ho han fet, s'ha representat el seu dinamisme a través d'una figura. L'objectiu d'aquest exercici ha estat incrementar la llegibilitat dels seus fenòmens evolutius, de manera que s'ha desplegat la capacitat de separar i reunir, analitzar i sintetitzar. Un cop s'han examinat i argumentat els moviments de les creences, s'ha descobert que la dinàmica general és la circularitat o moviment en espiral de les creences, que implica dinamisme, fregament entre creences base i perifèriques, canvi, diacronia i sincronia. La voluntat d'il·lustrar l'evolució de les creences a través de figures és orientar millor en la comprensió de l'estudi de les creences sobre la competència plurilingüe dels sis estudiants. D'aquesta manera, s'interpreten els resultats.

Abans de focalitzar l'atenció en l'estudi de les creences de cada estudiant, és important apuntar tres qüestions:

1. Dels sis estudiants, les creences de la Clara, el Pol i, especialment, del David i la Nora han realitzat més fenòmens de *metamorfosi* entre el 1r i el 2n curs del grau. La major significativitat d'aquests fenòmens de canvi en aquest període de la formació inicial té tres explicacions:
 - a) *Mediació estratègica* relacionada amb la docència del grau. El 2n semestre de 1r del grau és el moment en què se'ls hi introdueix l'enfocament plurilingüe a l'assignatura "Iniciació a la didàctica de la llengua i la literatura".
 - b) *Mediació estratègica* vinculada a les pràctiques del grau. A 2n realitzen la primera estada a l'escola. Això provoca un sacseig de les creences quan es produeix el contrast entre els *coneixements teòrics* (Woods i Çakir, 2011) adquirits a la universitat i les actuacions educatives dels centres.

- c) *Mediació estratègica* lligada a la pràctica reflexiva multimodal. Mentre que a 1r i 2n es generen dades a l'inici i al final de cada curs; a 3r es recullen en dos moments del 2n semestre; i a 4t al final del 1r semestre. Així doncs, el corpus de dades del primer cicle del grau és més abundant.
2. A nivell general, s'ha observat que les creences situades al paradigma *intermedi* s'han manifestat en forma de *tensions* o *contradiccions*. La seva expressió ha tingut lloc gràcies a la reflexió i la presa de consciència sobre cada canvi paradigmàtic. Això ha conduït al subjecte a fer emergir *resistències* a través de la verbalització de punts de vista *contradictoris*, que li han permès construir nous marcs interpretatius o (re)formular els existents sobre la *competència plurilingüe*.
3. Si es focalitza l'atenció en el dinamisme de les creences segons si són base o perifèriques, l'anàlisi de les dades mostra la següent situació. Quatre dels sis subjectes –Aida, Bernat, Nora i Pol–, els quals a l'inici del grau presentaven un sistema de creences força allunyat del paradigma *plurilingüe*, desestabilitzen en major mesura creences base. En canvi, els altres dos subjectes –Clara i David–, els sistemes de creences dels quals eren més propers al paradigma *plurilingüe* des de l'inici de la formació inicial, presenten més evolució en les creences perifèriques.

Aquesta evidència és coherent, perquè els canvis en les creences entre els tres paradigmes ha de produir-se en les creences base per aconseguir que el mapa mental de l'individu evolucioni significativament, és a dir, que en ell s'efectuïn fenòmens, en endavant en termes de Pérez-Peix (2016), de *metamorfosi*. Això és així tenint en compte que les creences base s'ha demostrat que són més influents, dominants i resistents que les perifèriques. Per contra, els canvis o expansions menys representatius, és a dir, aquells associats a fenòmens d'*afinació* i *ampliació*, tenen lloc de forma freqüent en creences perifèriques, ja que es caracteritzen per estar subordinades a les creences base i per ser diverses i variables. No obstant això, tenint en compte que les creences es caracteritzen per la seva complexitat i dinamisme al llarg del temps i les circumstàncies, aquests resultats s'adeqüen a la casuística d'aquesta mostra.

AIDA

- 1) *L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.*

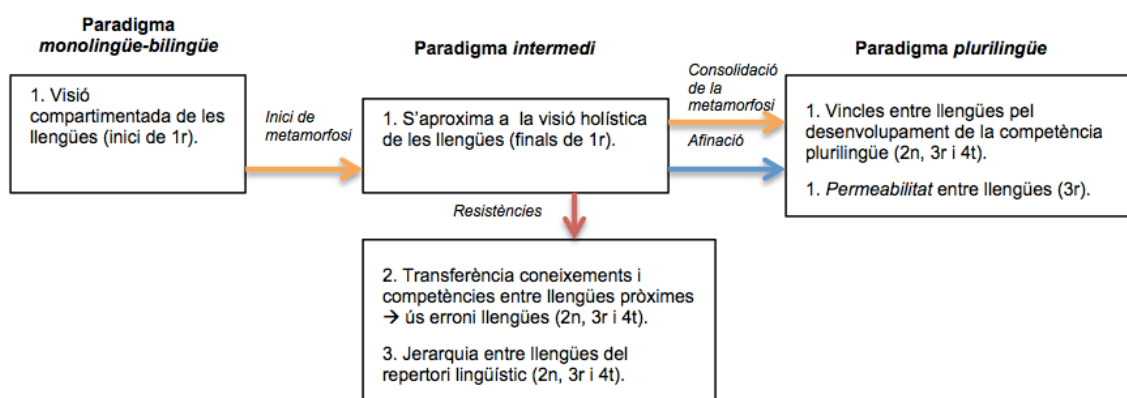


Figura 7. Progressió paradigmàtica del primer canvi paradigmàtic.^{39 i 40}

- 2) *La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.*

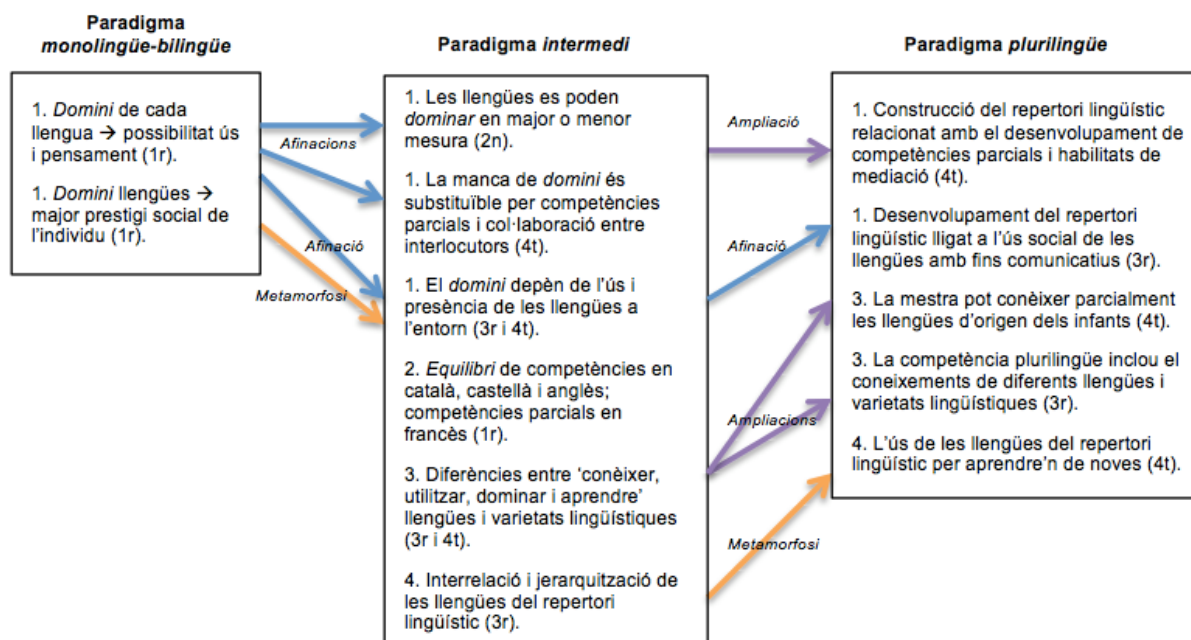


Figura 8. Progressió paradigmàtica del segon canvi paradigmàtic.

³⁹ Llegendes dels colors dels fenòmens evolutius de les creences: **Metamorfosi**; **Repetició**; **Ampliació**; **Afinació**.

⁴⁰ La font de totes les figures de la segona pregunta d'investigació de l'apartat *resultats* són d'elaboració pròpia.

- 3) *L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.*

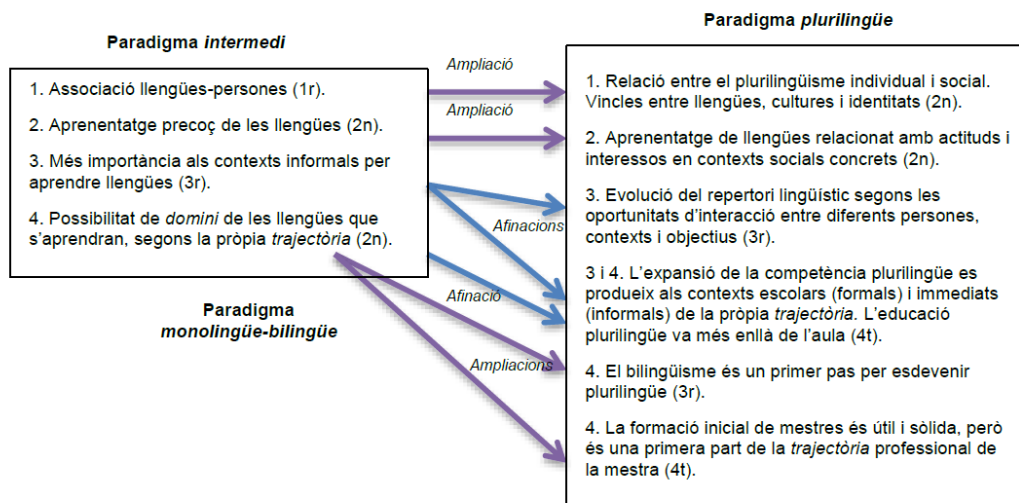


Figura 9. Progressió paradigmàtica del tercer canvi paradigmàtic.

- 4) *En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.*

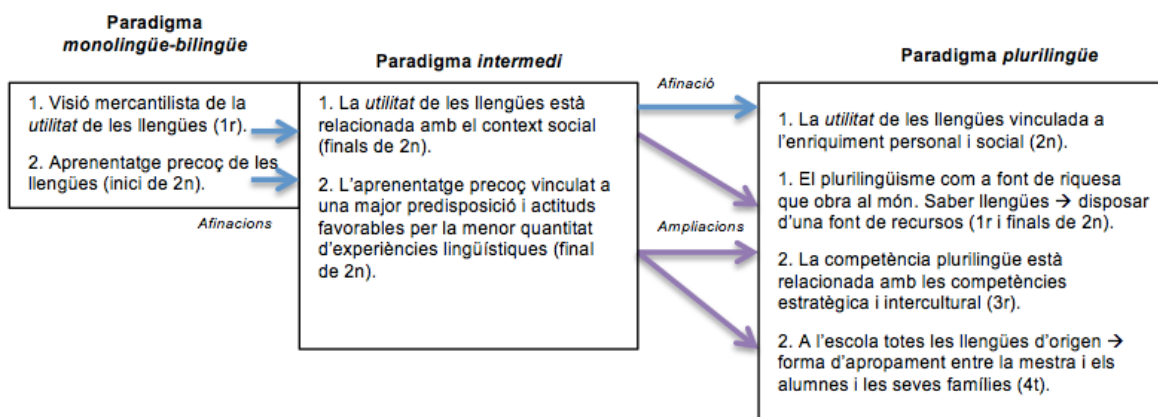


Figura 10. Progressió paradigmàtica del quart canvi paradigmàtic.

5) *Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és normal i assolible per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.*

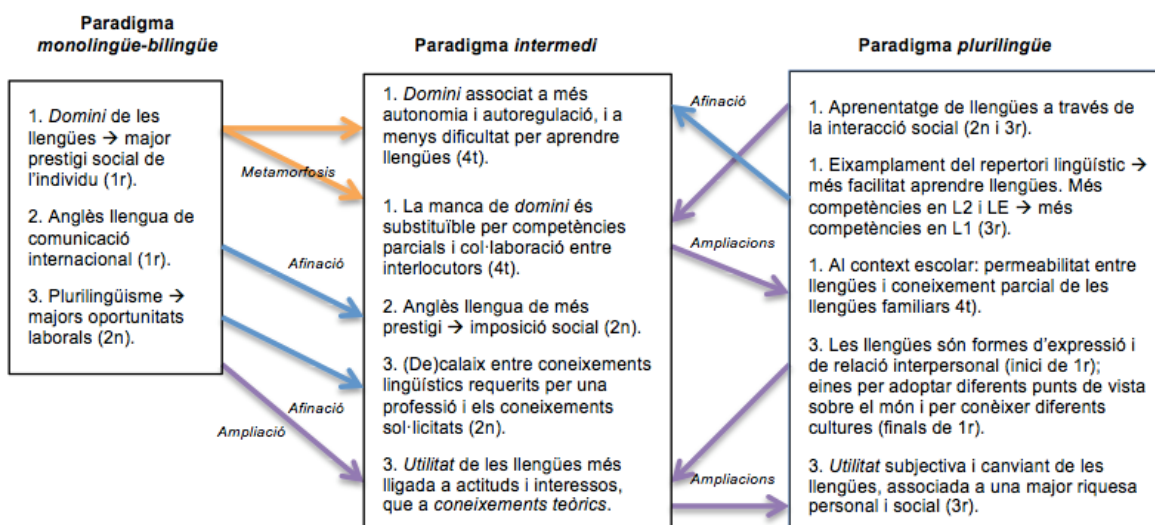


Figura 11. Progressió paradigmàtica del cinquè canvi paradigmàtic.

6) *De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.*

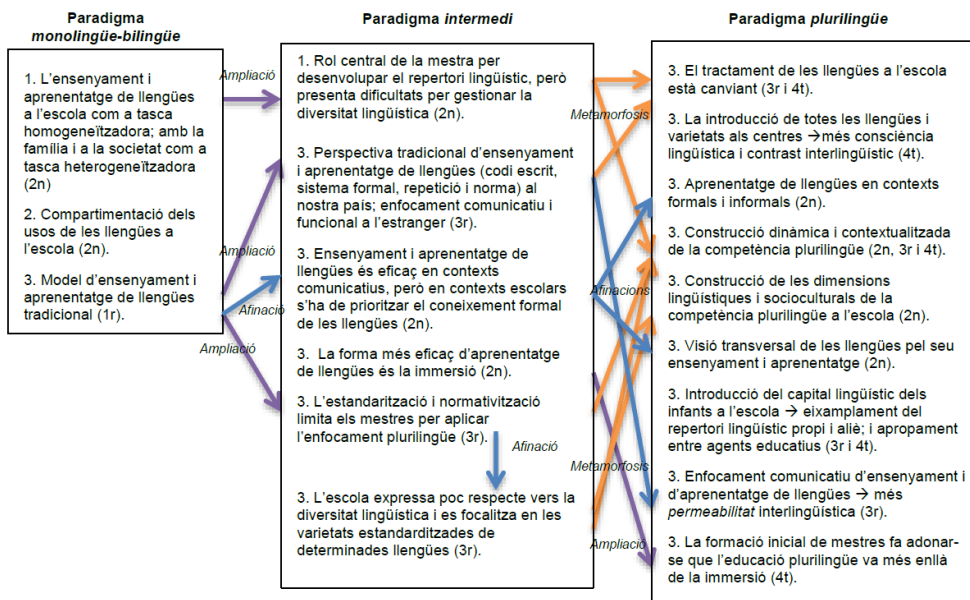


Figura 12. Progressió paradigmàtica del sisè canvi paradigmàtic.

Una vegada s'ha examinat el sistema de creences de l'Aida segons els tres paradigmes, s'ha representat el moviment de les seves creences durant la formació inicial a través d'una figura en espiral.

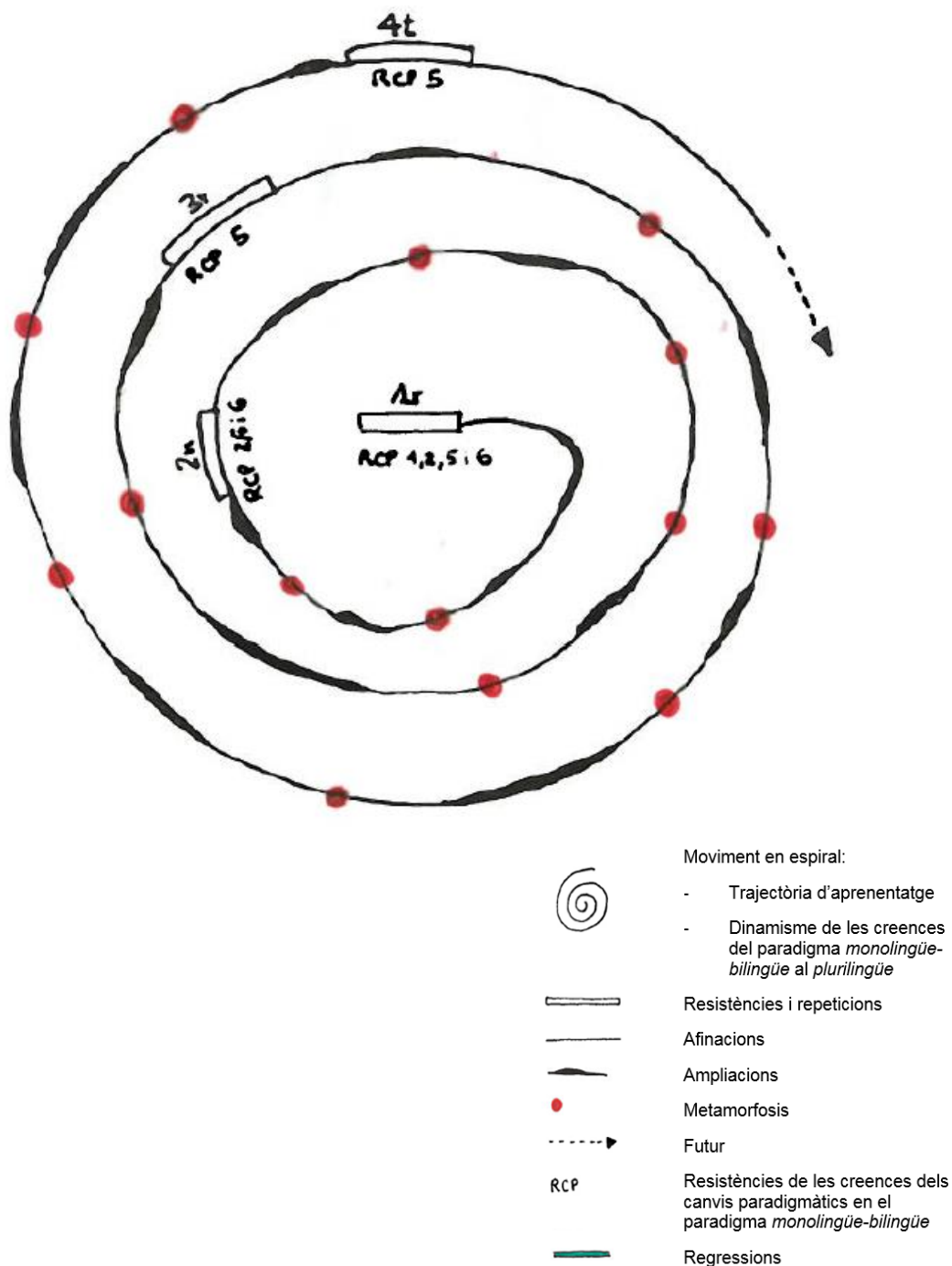


Figura 13. Dinamisme del sistema de creences de l'Aida.

BERNAT

- 1) *L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.*

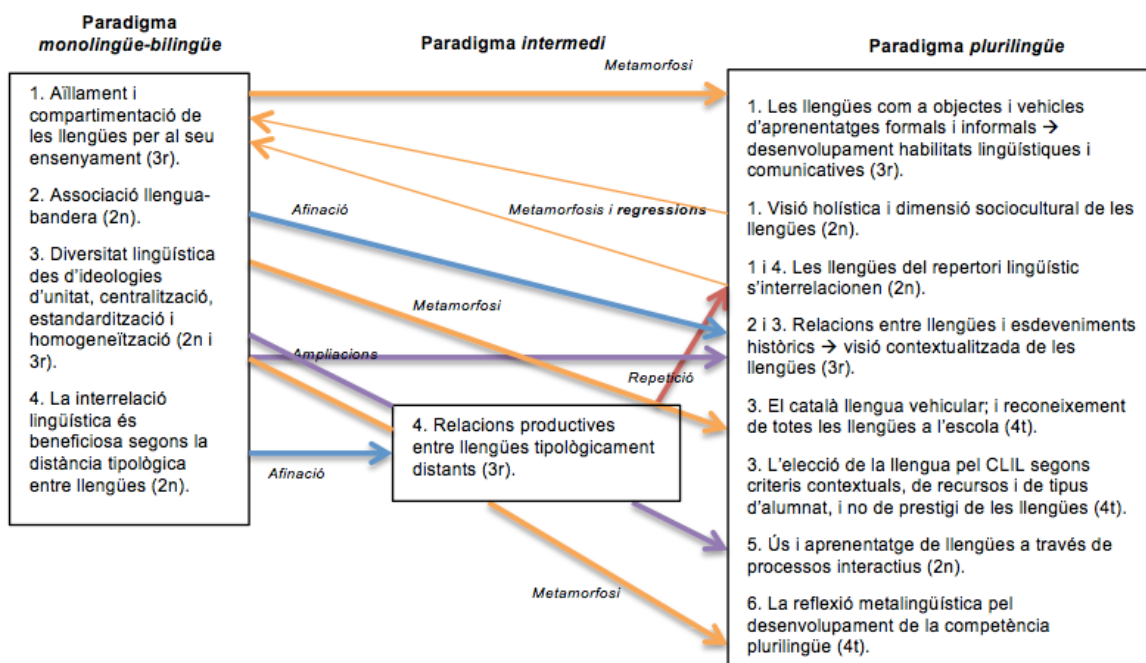


Figura 14. Progressió paradigmàtica del primer canvi paradigmàtic.

- 2) *La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.*

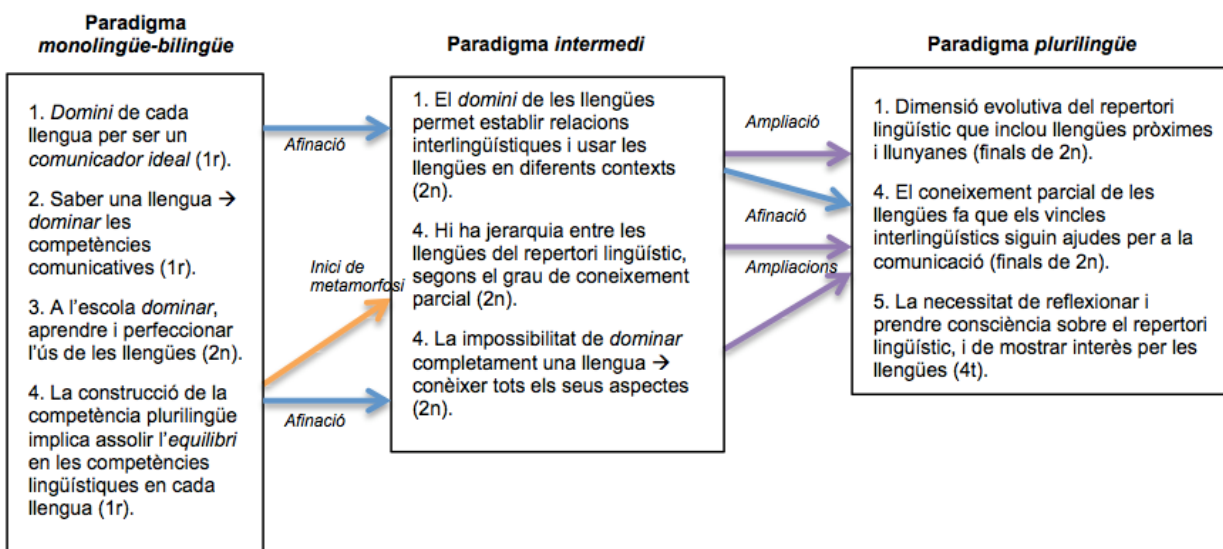


Figura 15. Progressió paradigmàtica del segon canvi paradigmàtic.

3) *L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.*

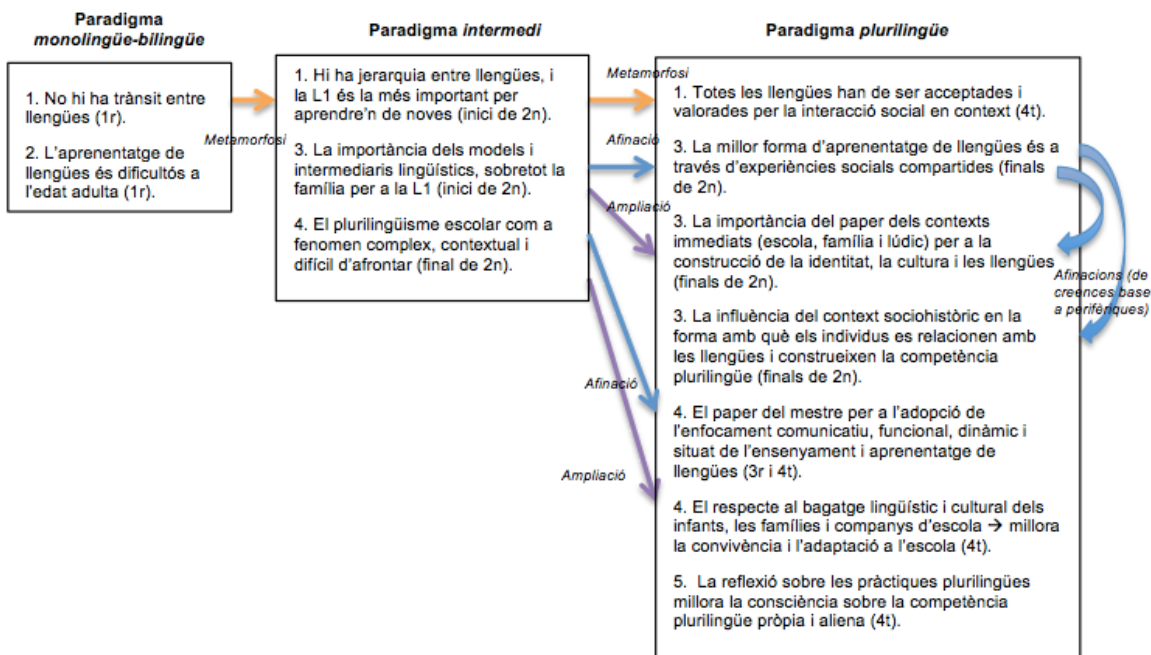


Figura 16. Progressió paradigmàtica del tercer canvi paradigmàtic.

4) *En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.*

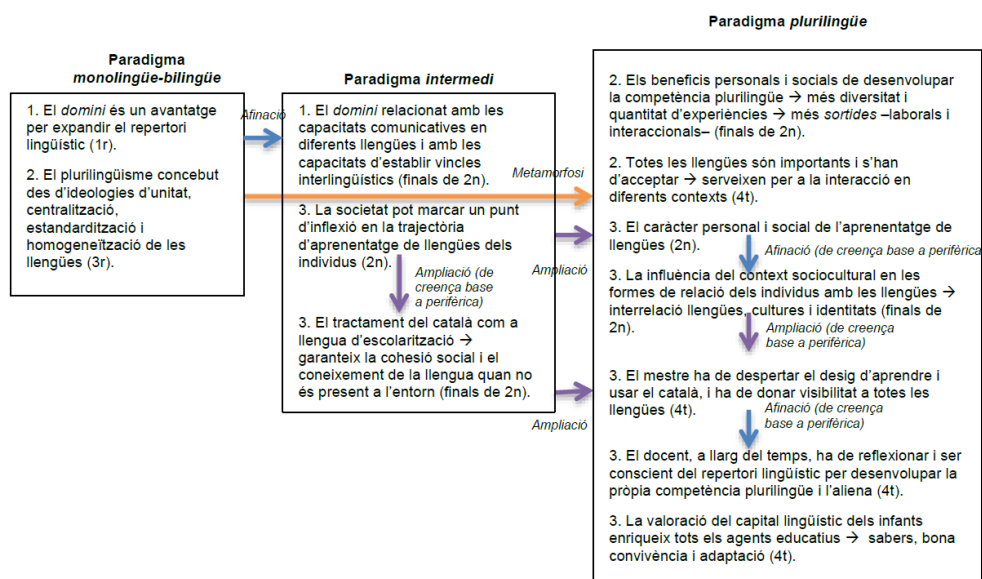


Figura 17. Progressió paradigmàtica del quart canvi paradigmàtic.

5) *Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és normal i assolible per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.*

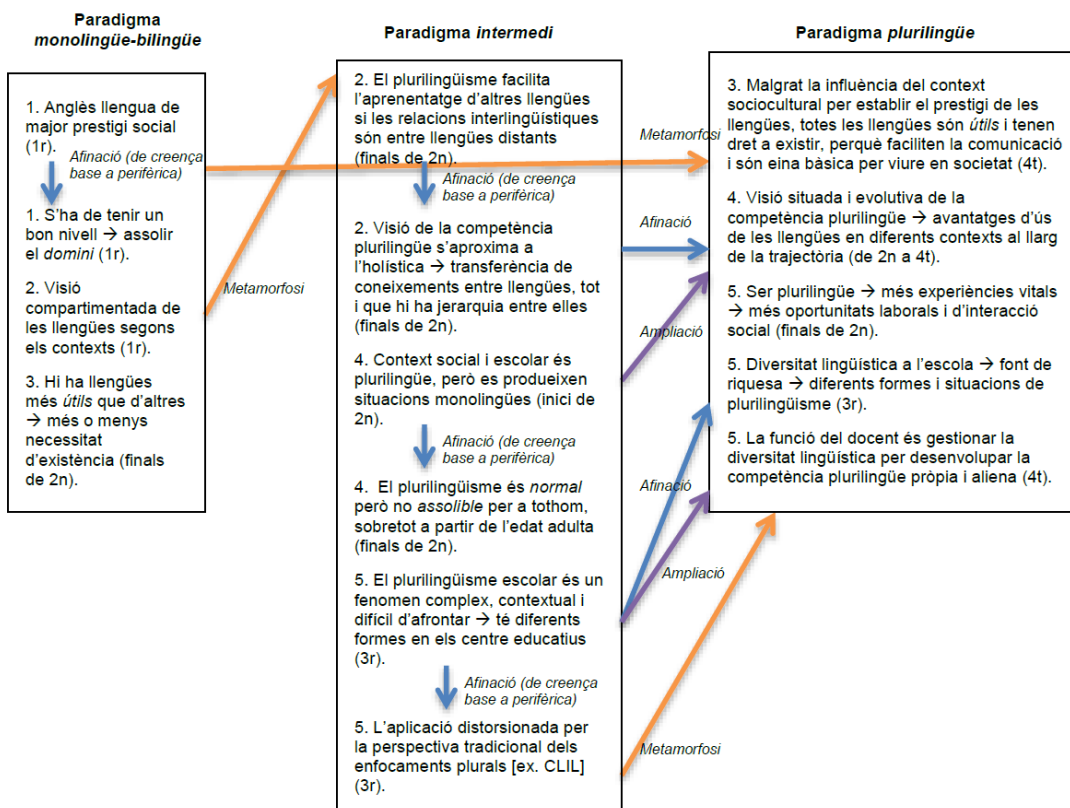


Figura 18. Progressió paradigmàtica del cinquè canvi paradigmàtic.

6) *De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.*

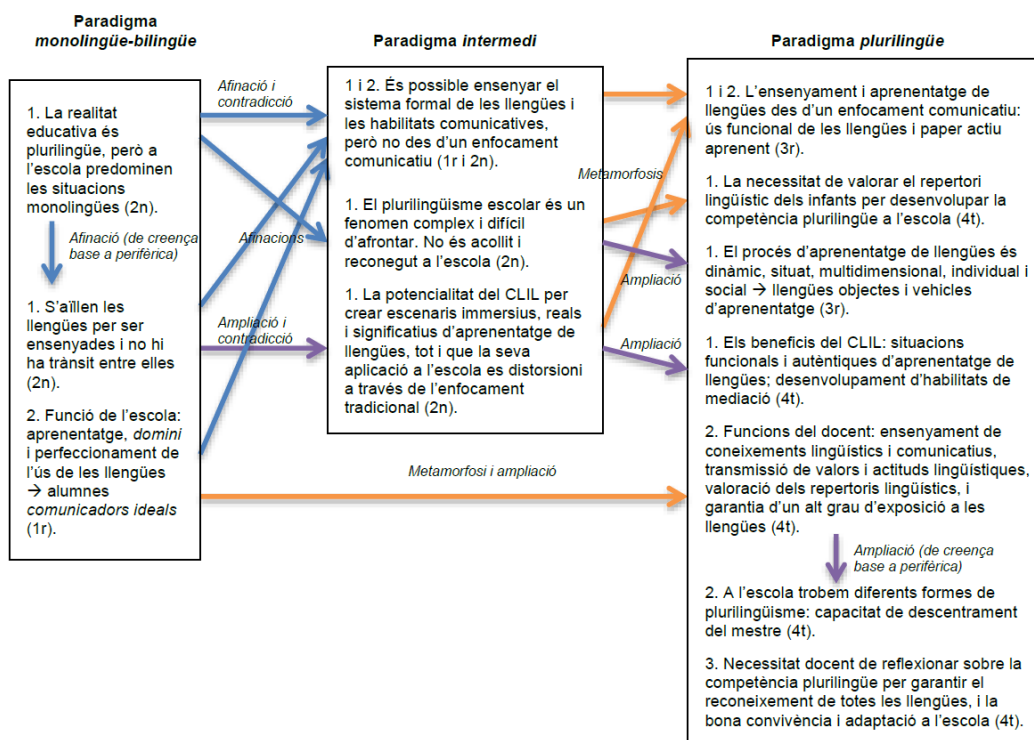


Figura 19. Progressió paradigmàtica del sisè canvi paradigmàtic.

Després d'analitzar el sistema de creences del Bernat en funció dels tres paradigmes, s'ha representat el moviment de les seves creences durant el grau universitari a través d'una figura en espiral.

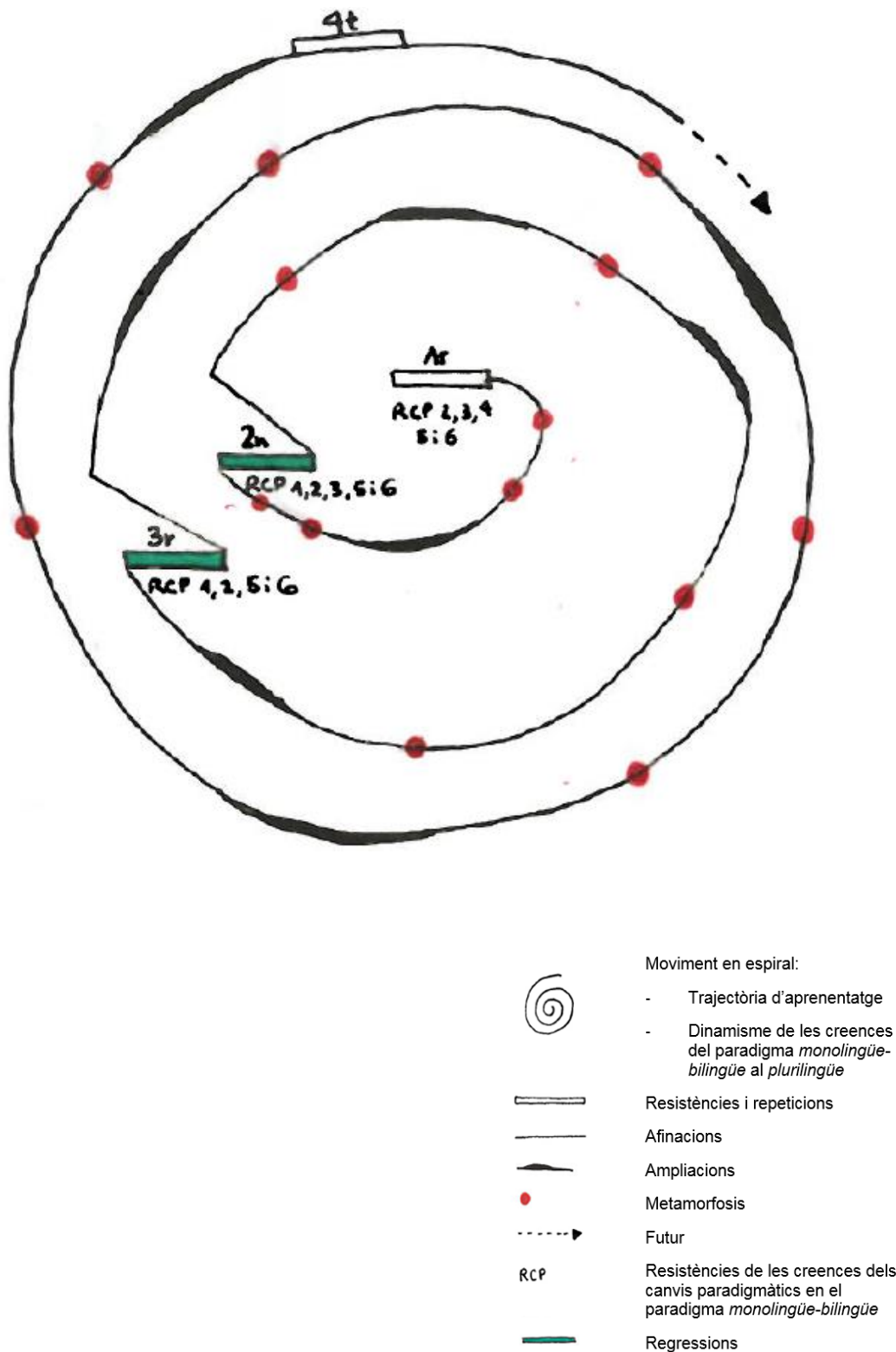


Figura 20. Dinamisme del sistema de creences del Bernat.

CLARA

- 1) *L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.*

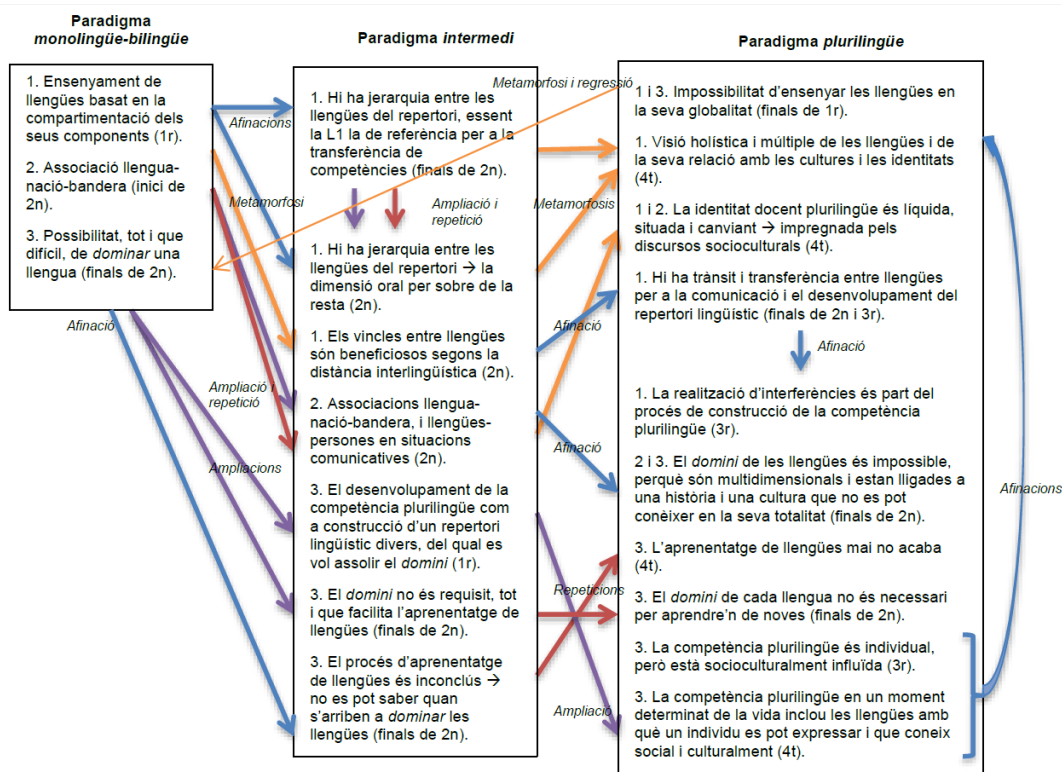


Figura 21. Progressió paradigmàtica del primer canvi paradigmàtic.

- 2) *La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.*

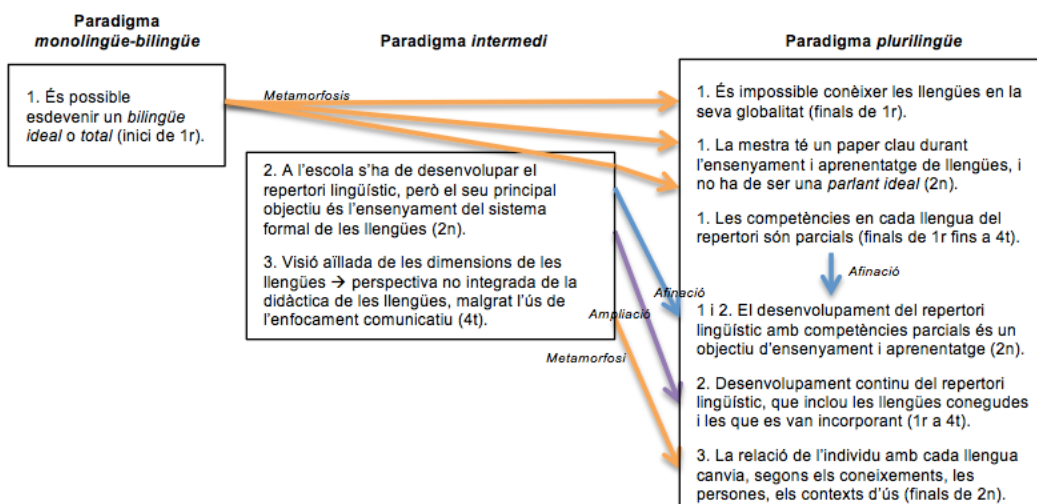


Figura 22. Progressió paradigmàtica del segon canvi paradigmàtic.

- 3) *L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.*

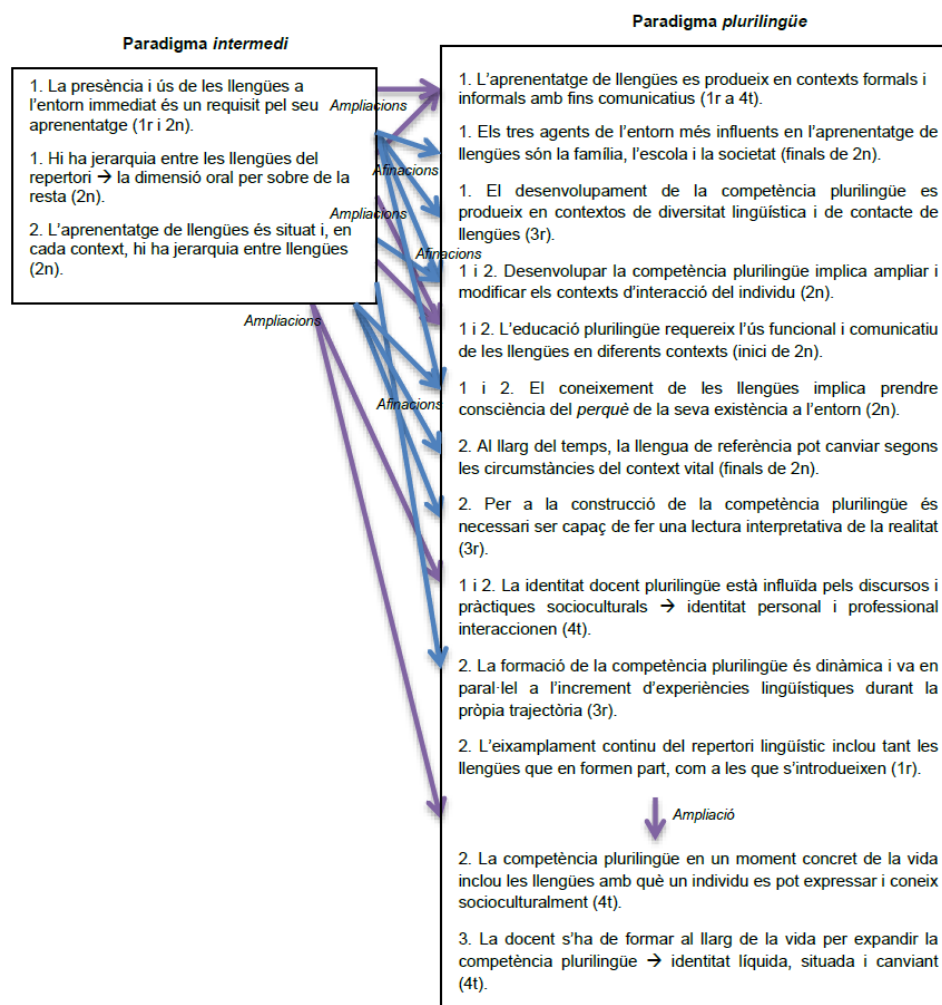


Figura 23. Progressió paradigmàtica del tercer canvi paradigmàtic.

- 4) *En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.*

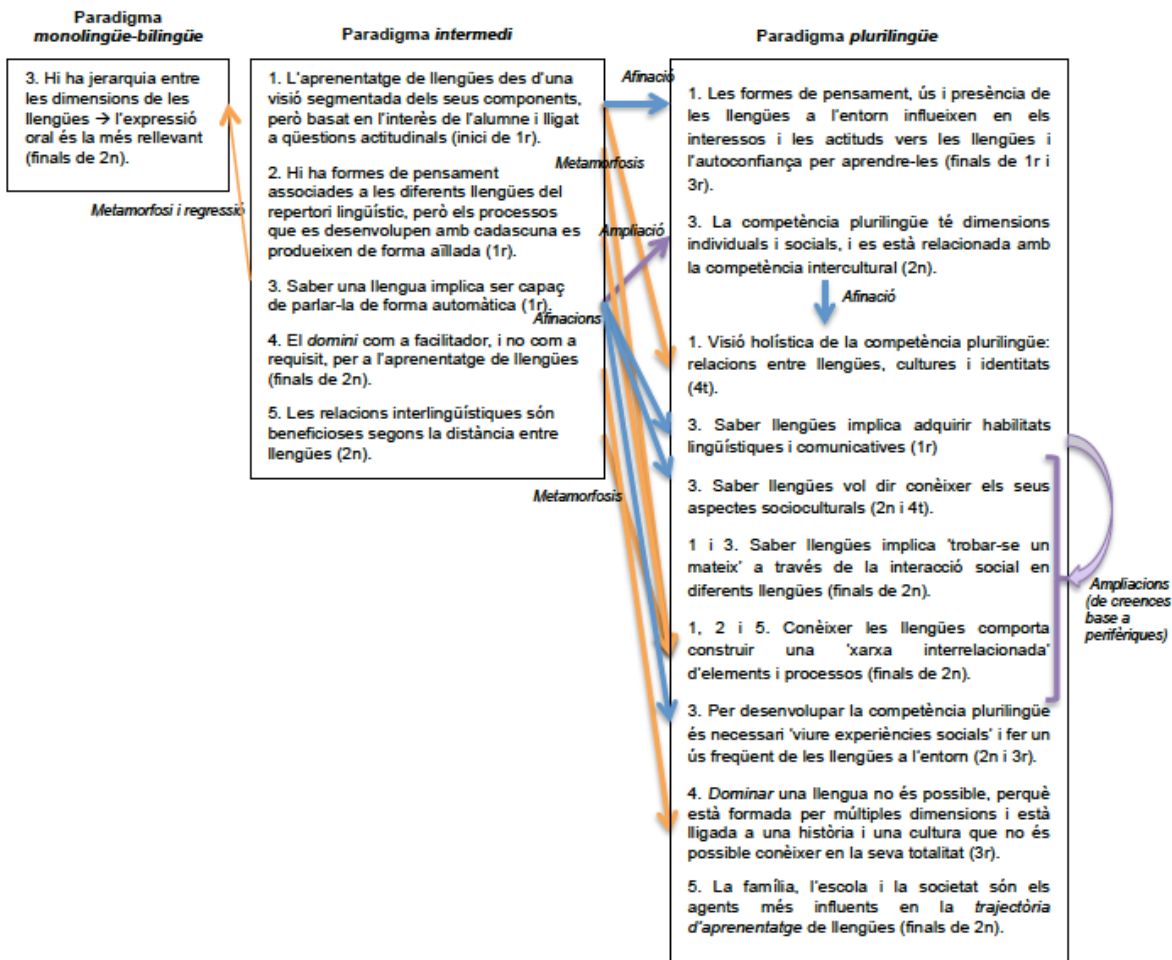


Figura 24. Progressió paradigmàtica del quart canvi paradigmàtic.

5) *Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és normal i assolible per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.*

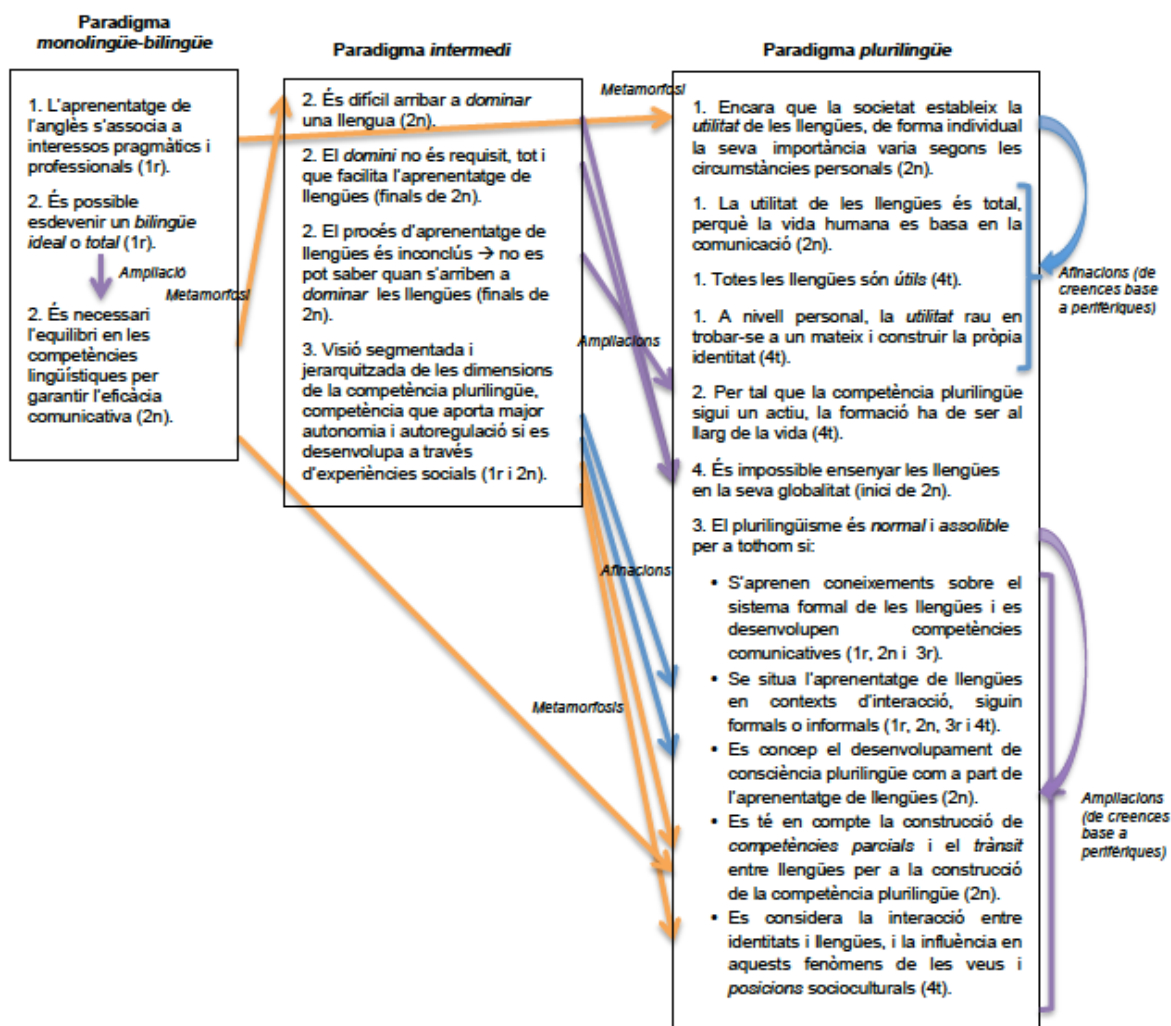


Figura 25. Progressió paradigmàtica del cinquè canvi paradigmàtic.

6) *De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.*

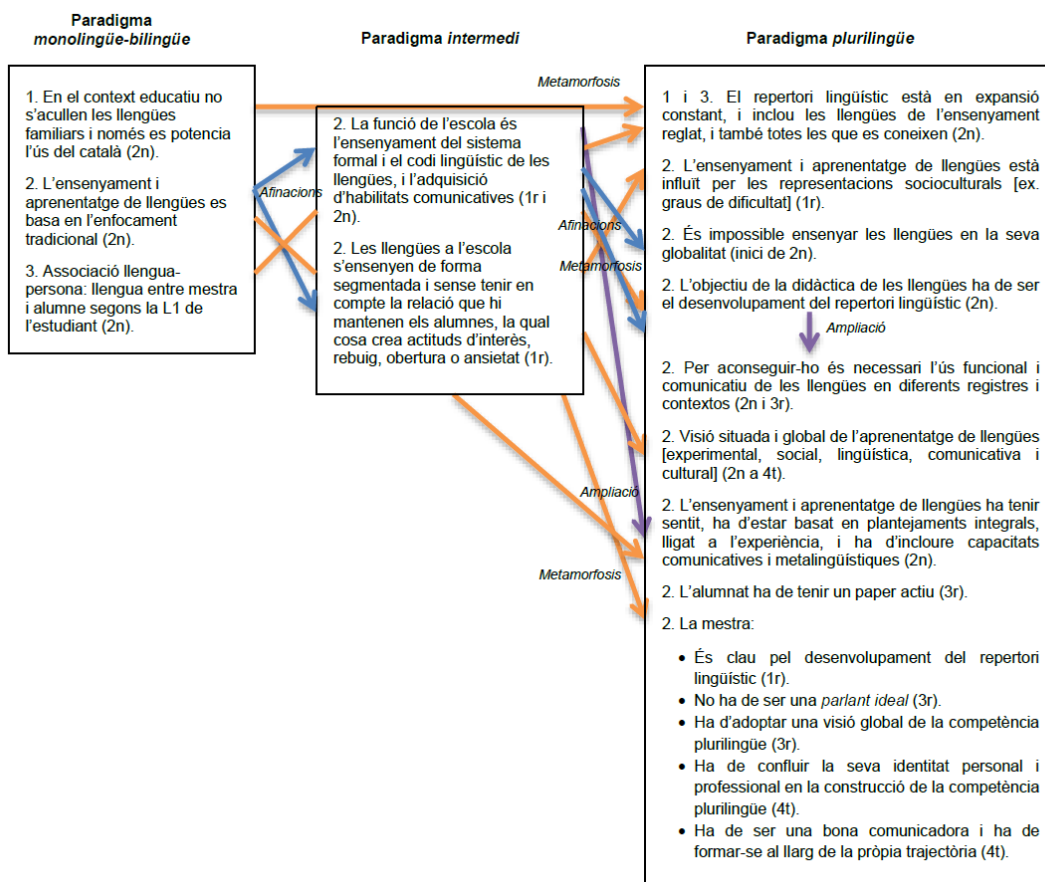


Figura 26. Progressió paradigmàtica del sisè canvi paradigmàtic.

Una vegada s'ha examinat el sistema de creences de la Clara segons els tres paradigmes, s'ha representat el moviment de les seves creences durant la formació inicial a través d'una figura en espiral.

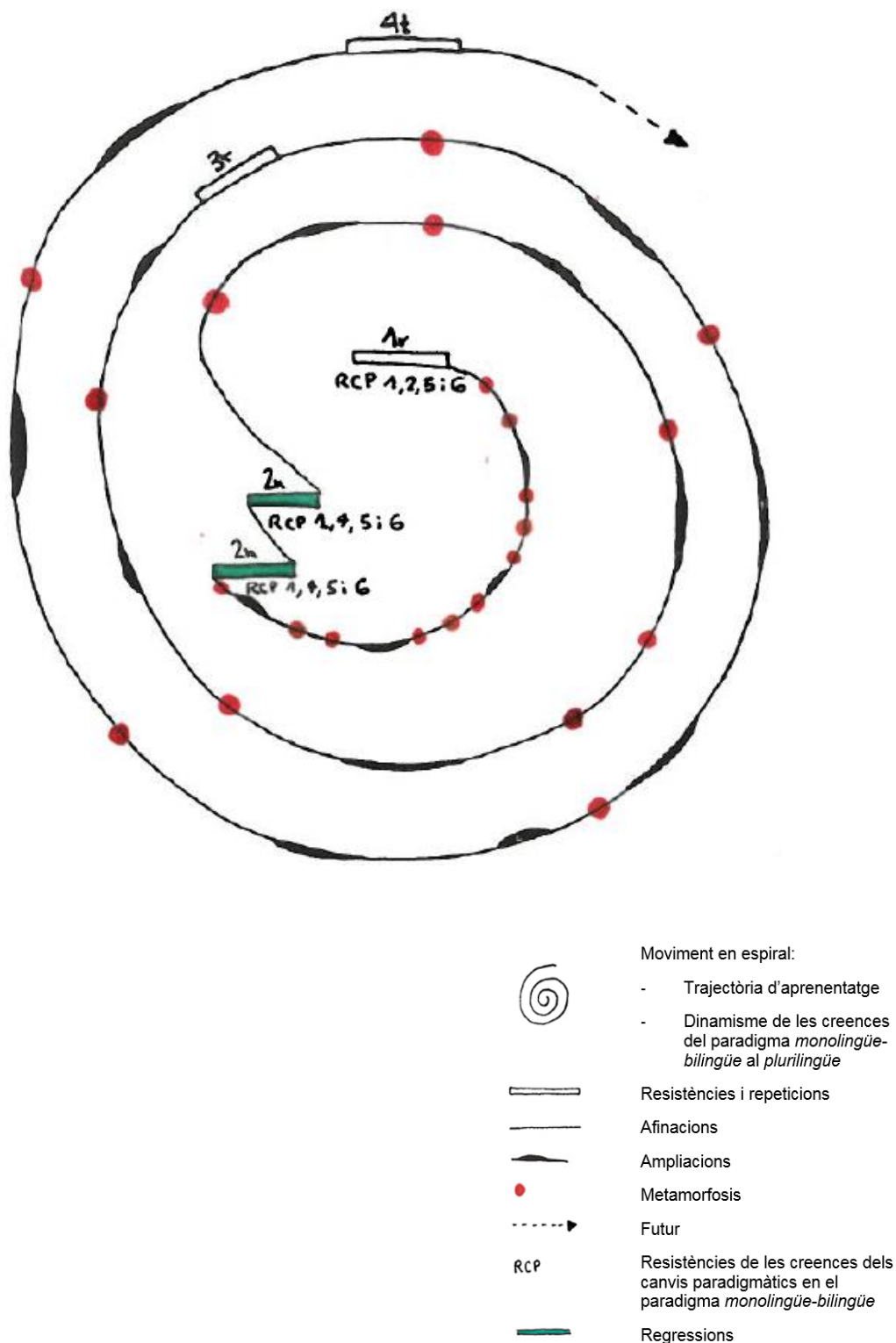


Figura 27. Dinamisme del sistema de creences de la Clara.

DAVID

- 1) *L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.*

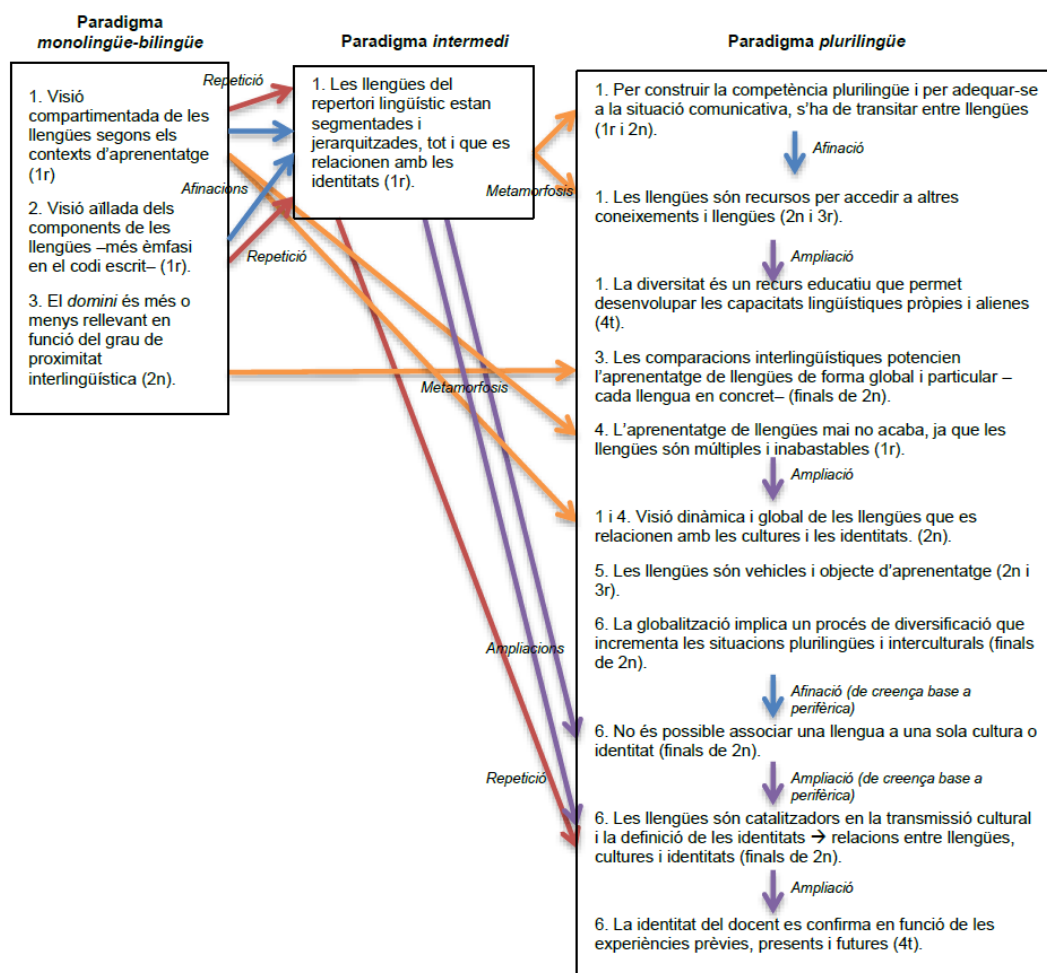


Figura 28. Progressió paradigmàtica del primer canvi paradigmàtic.

2) La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.

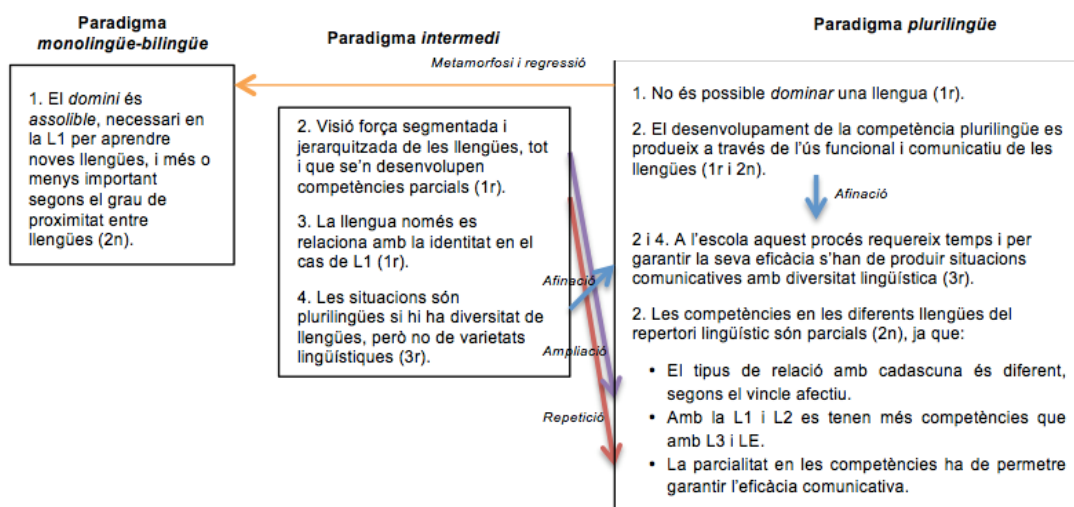


Figura 29. Progressió paradigmàtica del segon canvi paradigmàtic.

3) L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.

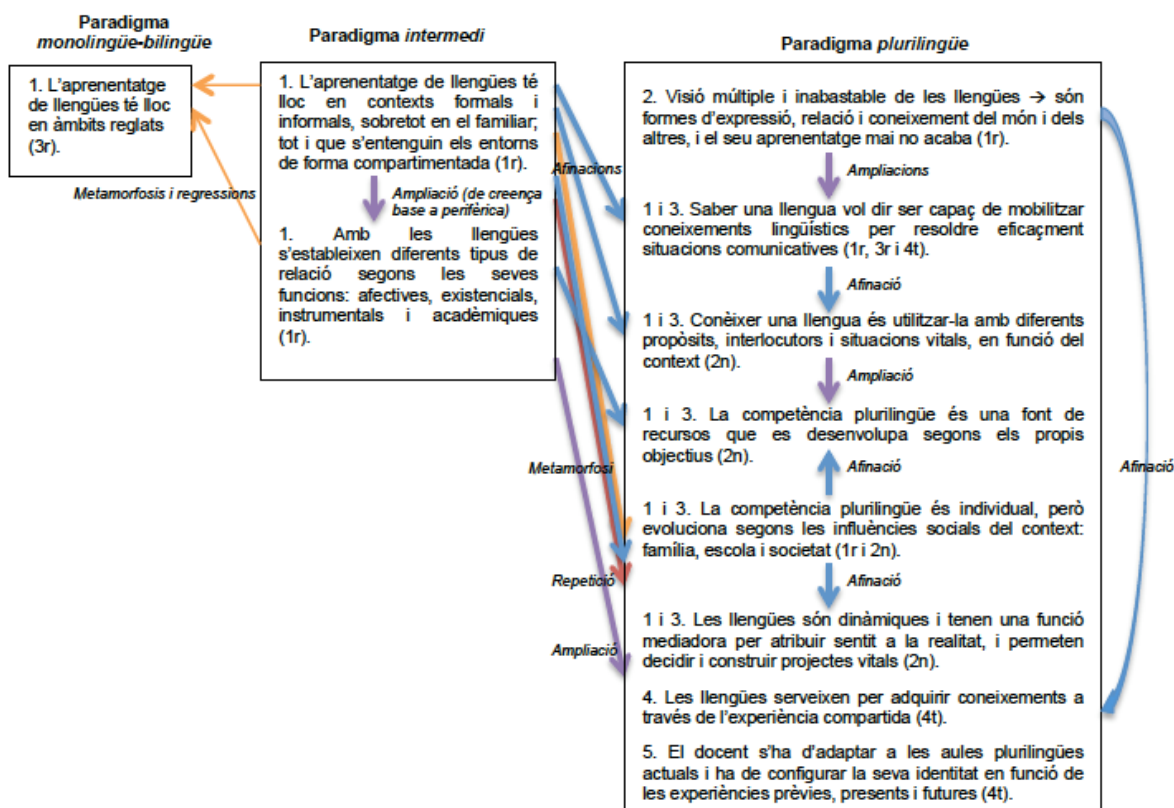


Figura 30. Progressió paradigmàtica del tercer canvi paradigmàtic.

- 4) *En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.*

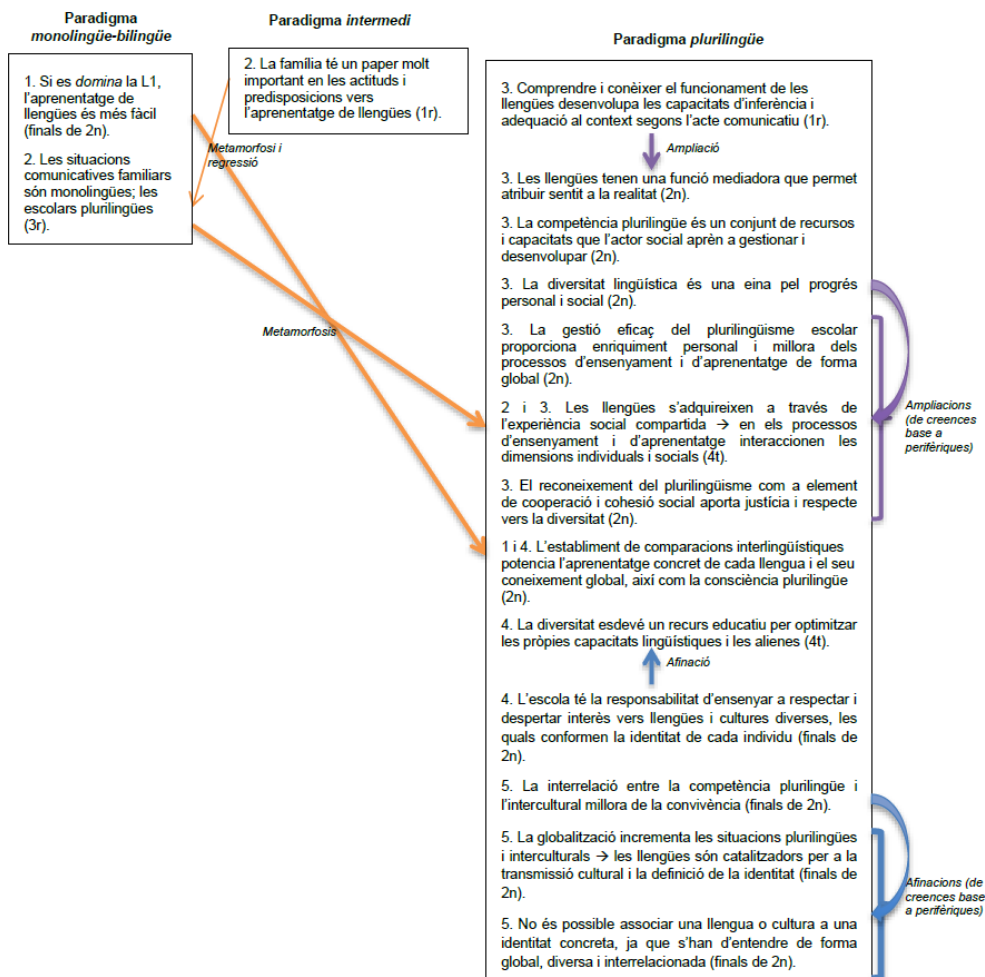


Figura 31. Progressió paradigmàtica del quart canvi paradigmàtic.

5) *Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és normal i assolible per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.*

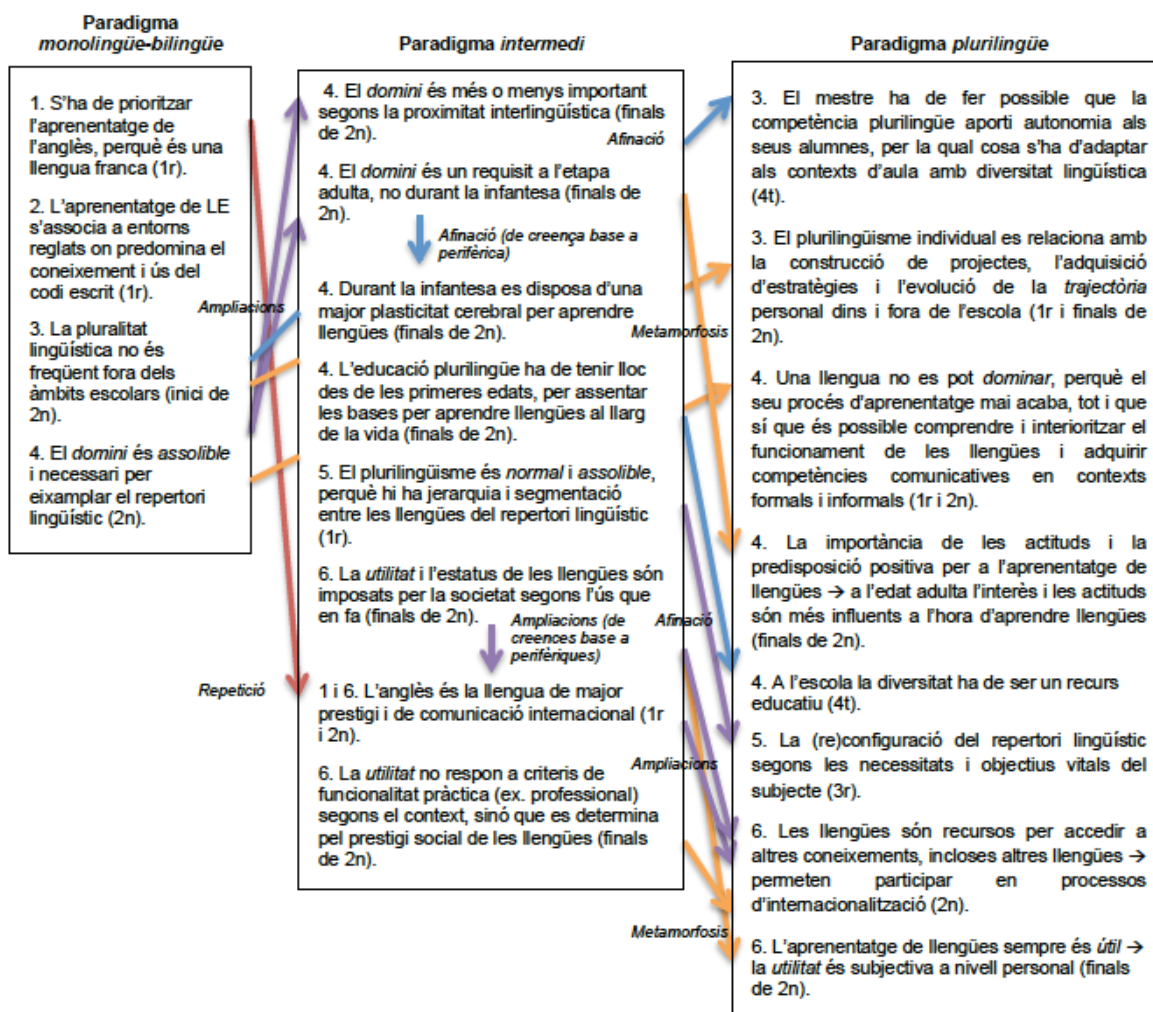


Figura 32. Progressió paradigmàtica del cinquè canvi paradigmàtic.

6) De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.

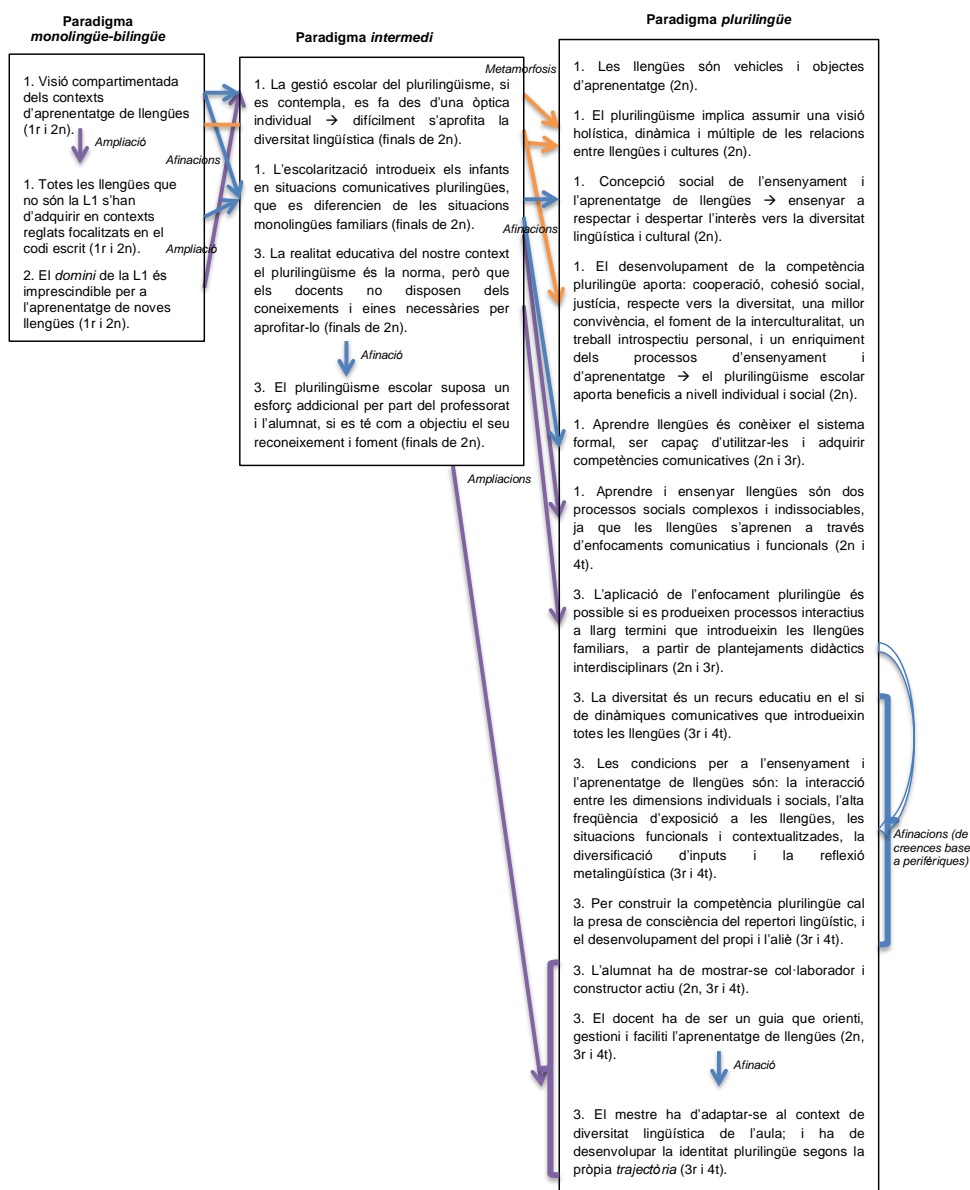


Figura 33. Progressió paradigmàtica del sisè canvi paradigmàtic.

Després d'analitzar el sistema de creences del David en funció dels tres paradigmes, s'ha representat el moviment de les seves creences durant el grau universitari a través d'una figura en espiral.

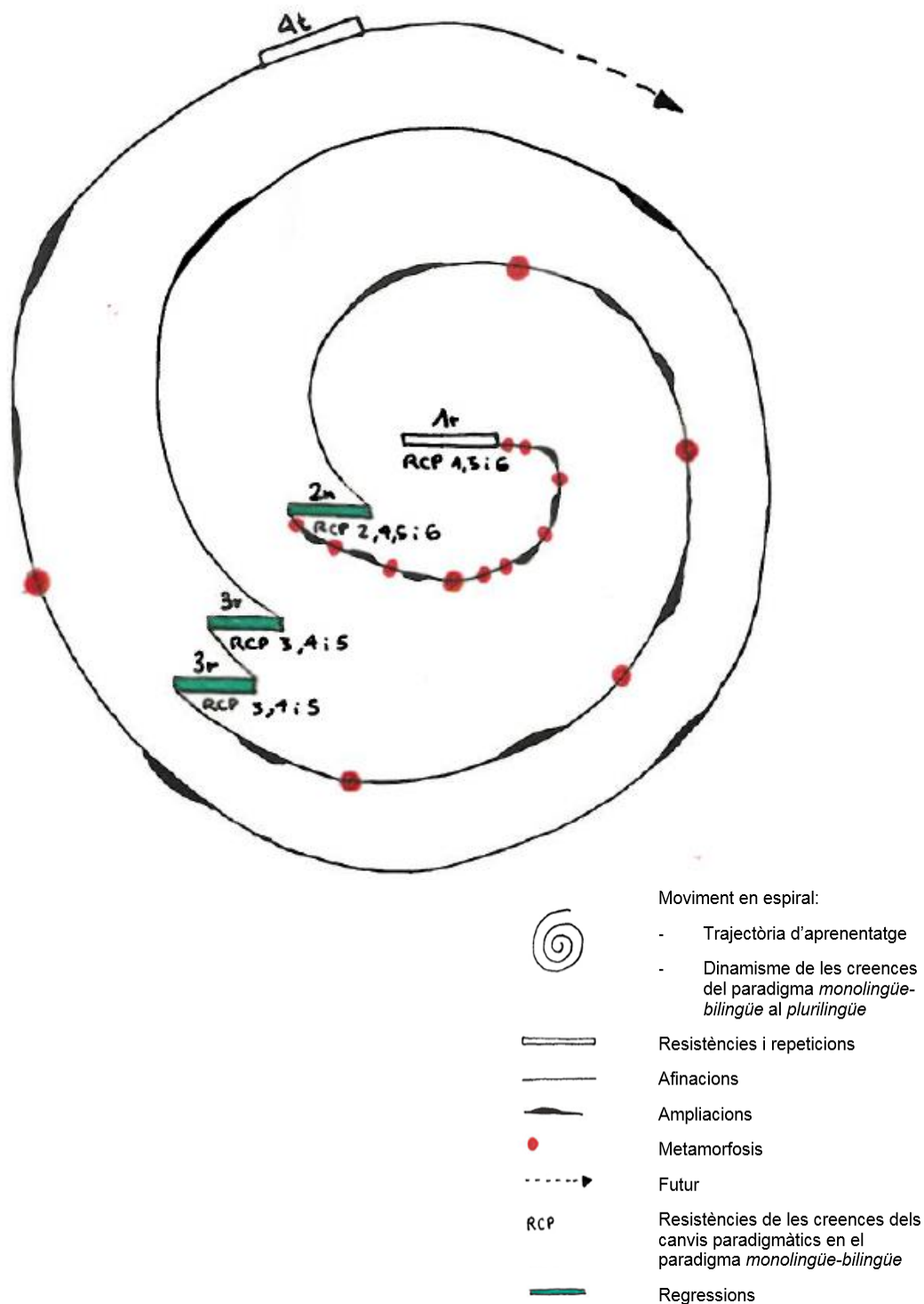


Figura 34. Dinamisme del sistema de creences del David.

NORA

- 1) *L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.*

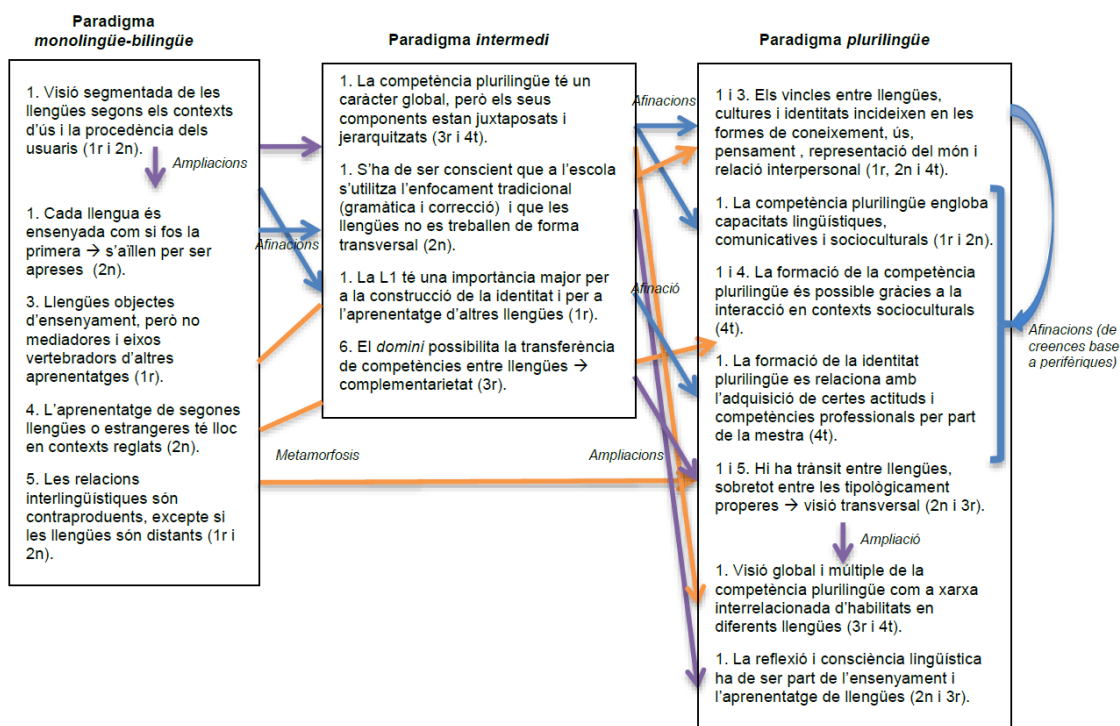


Figura 35. Progressió paradigmàtica del primer canvi paradigmàtic.

- 2) *La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.*

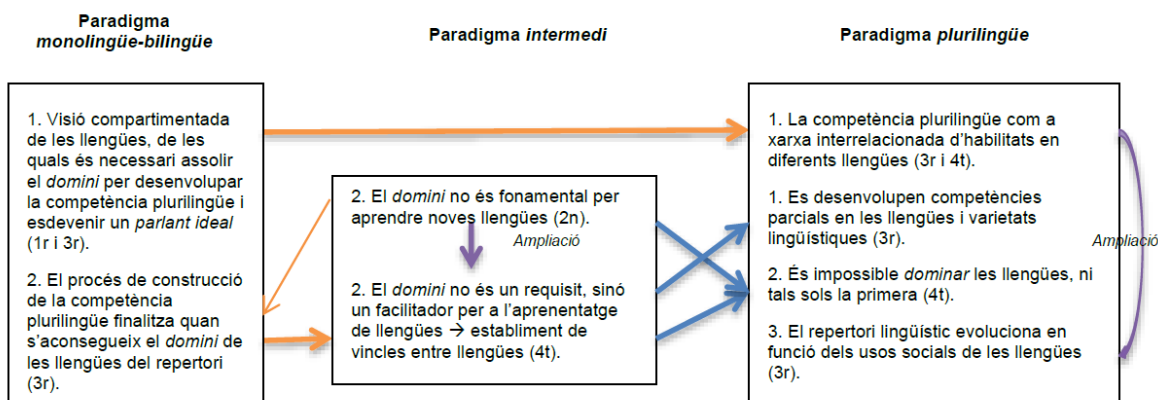


Figura 36. Progressió paradigmàtica del segon canvi paradigmàtic.

3) *L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.*

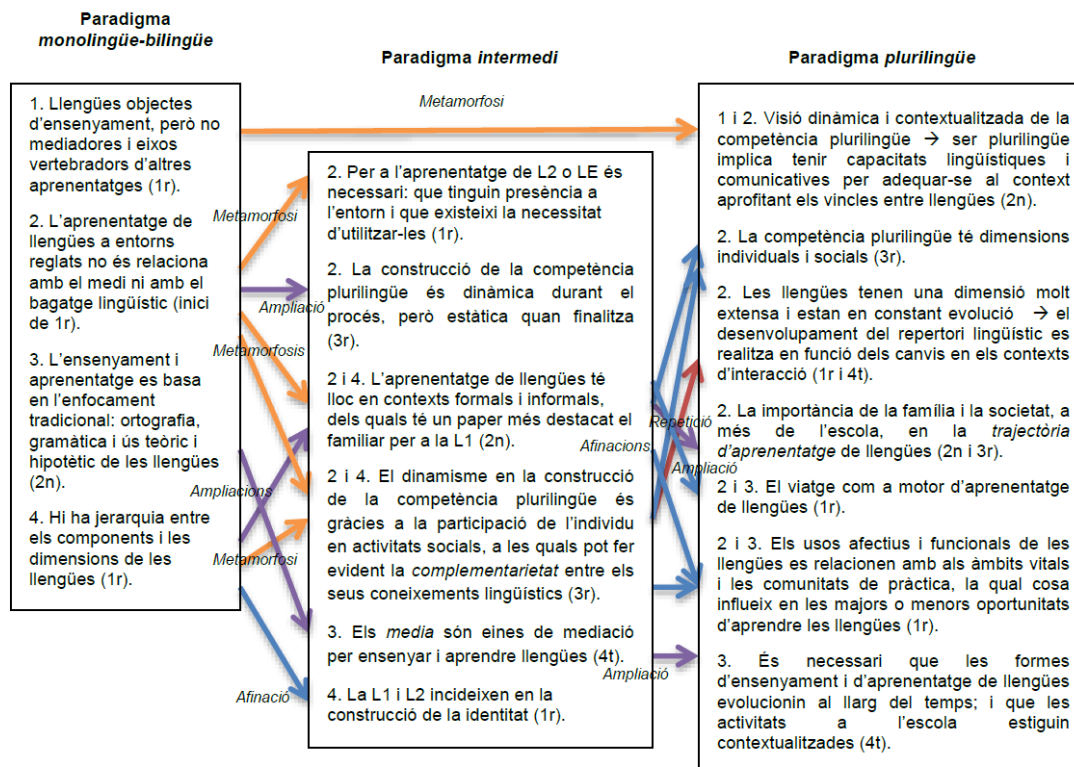


Figura 37. Progressió paradigmàtica del tercer canvi paradigmàtic.

4) *En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.*

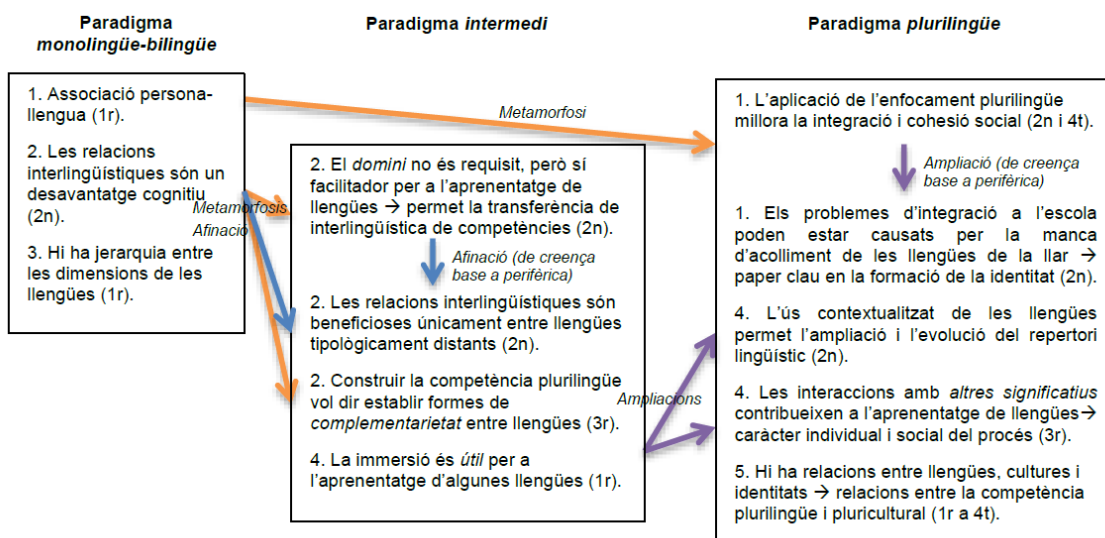


Figura 38. Progressió paradigmàtica del quart canvi paradigmàtic.

- 5) *Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és normal i assolible per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.*

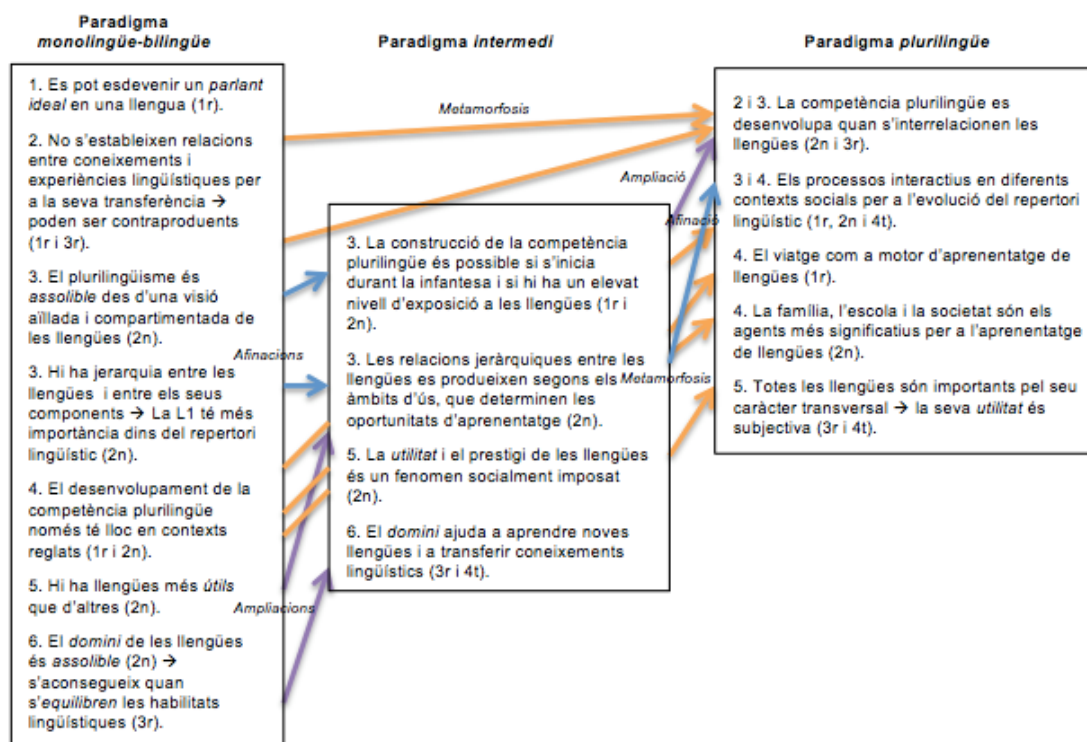


Figura 39. Progressió paradigmàtica del cinquè canvi paradigmàtic.

- 6) *De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.*

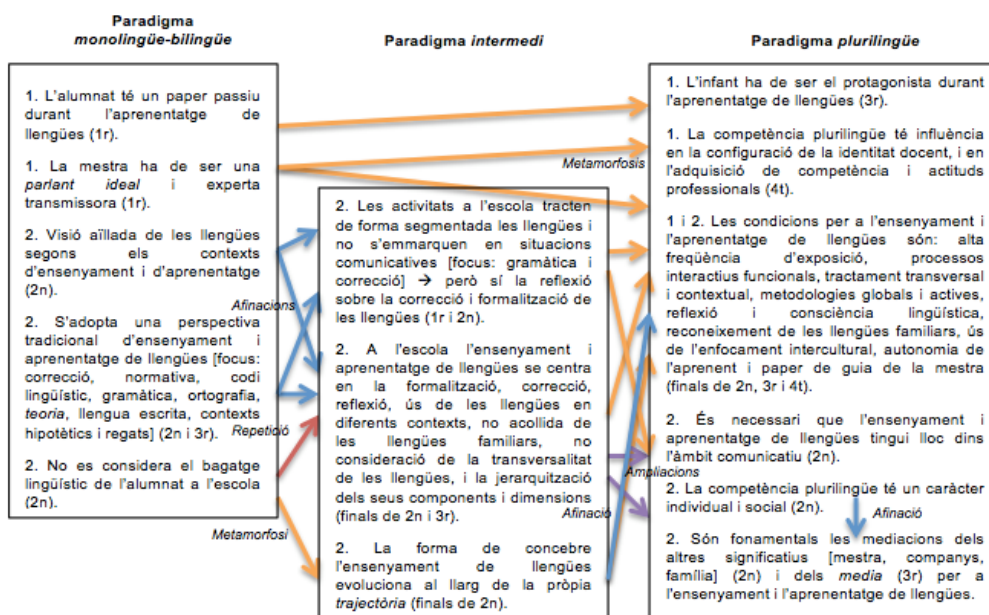


Figura 40. Progressió paradigmàtica del sisè canvi paradigmàtic.

Una vegada s'ha examinat el sistema de creences de la Nora segons els tres paradigmes, s'ha representat el moviment de les seves creences durant la formació inicial a través d'una figura en espiral.

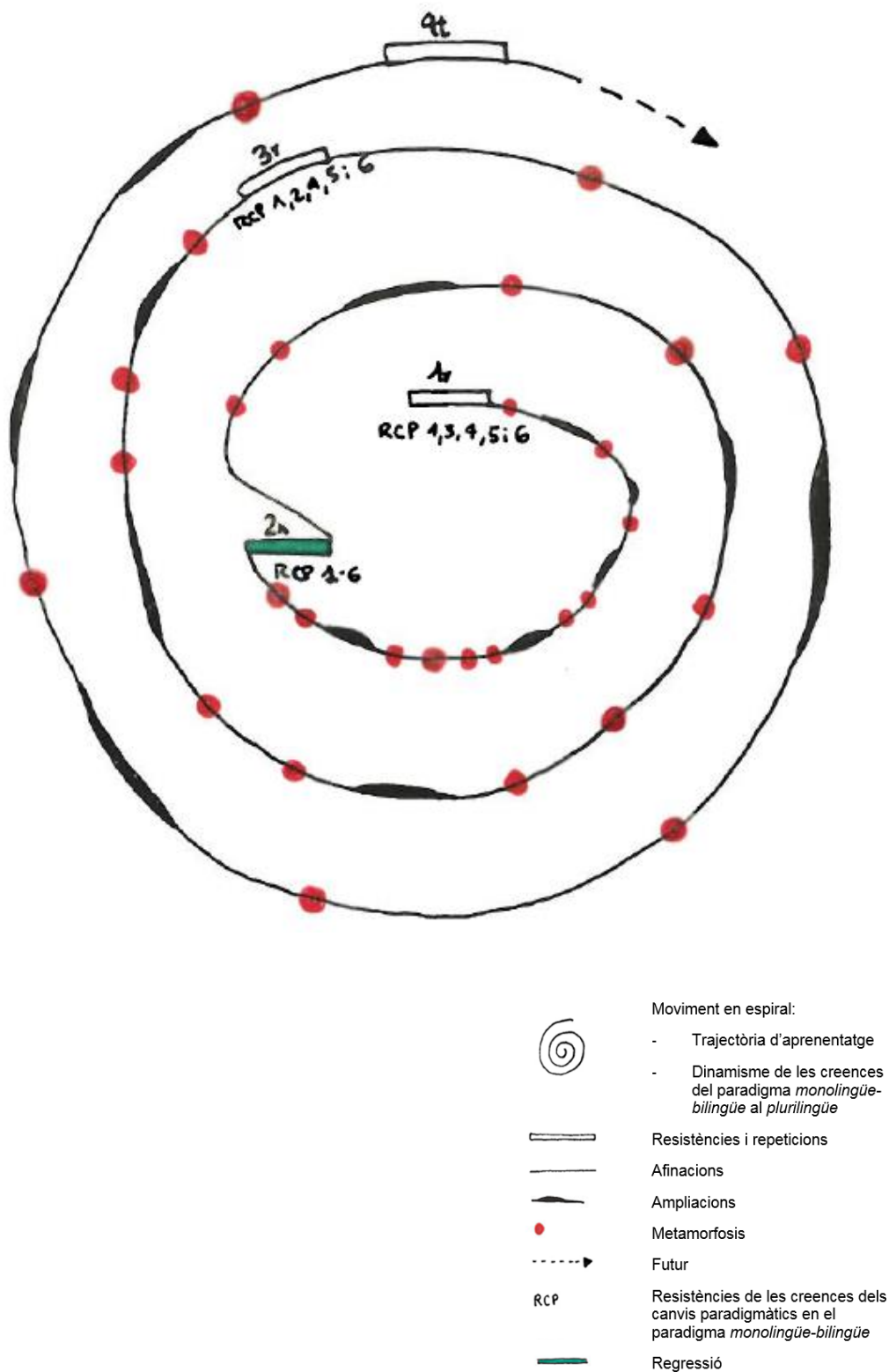


Figura 41. Dinamisme del sistema de creences de la Nora.

POL

- 1) *L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.*

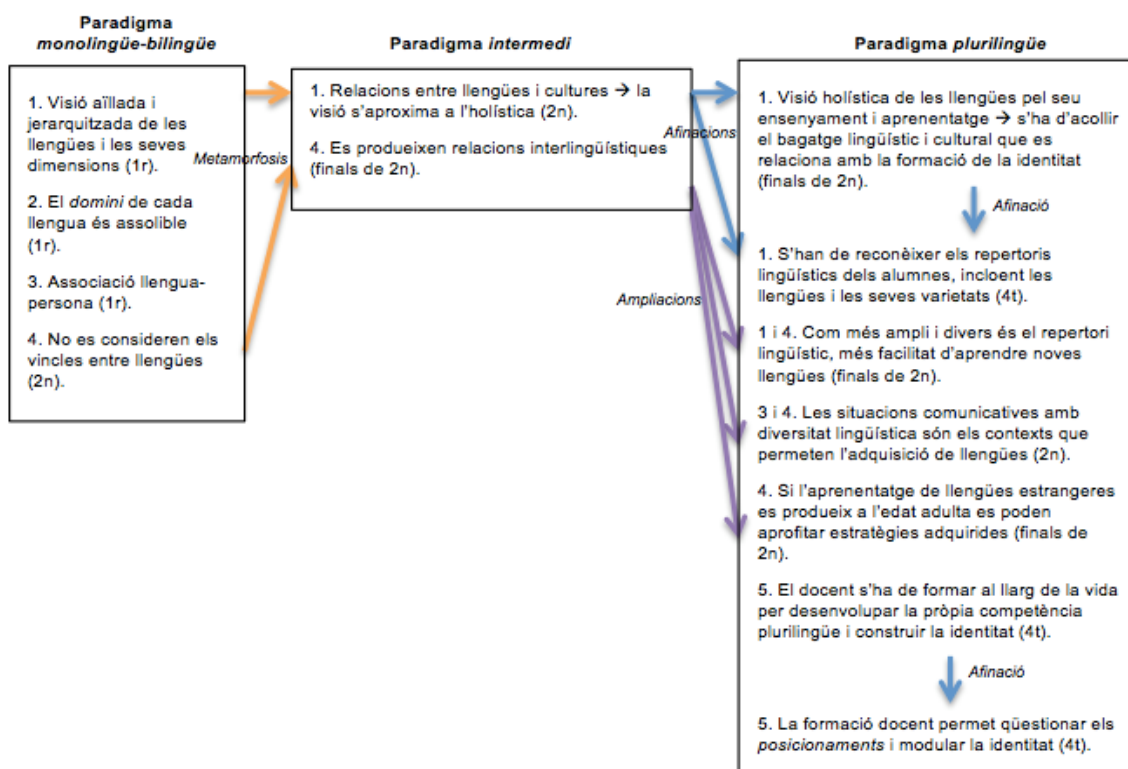


Figura 42. Progressió paradigmàtica del primer canvi paradigmàtic.

- 2) *La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.*

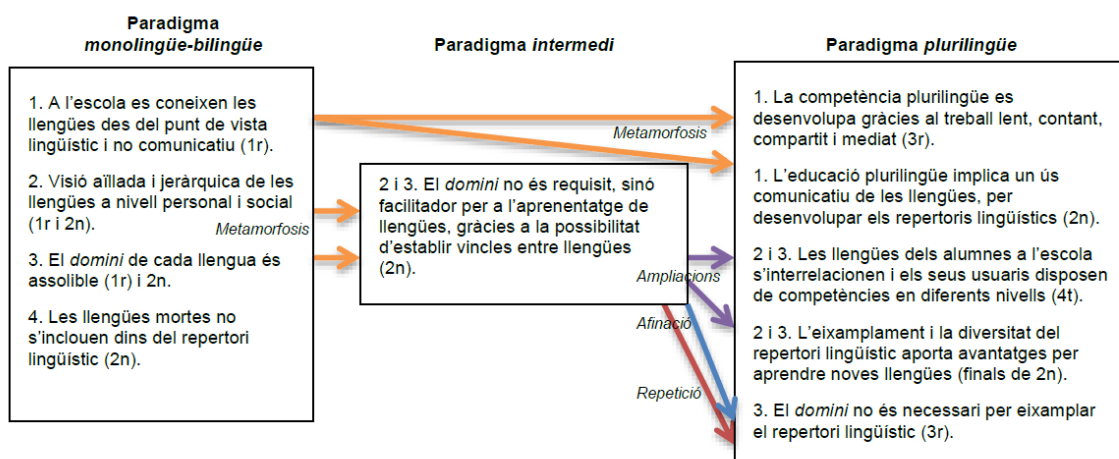


Figura 43. Progressió paradigmàtica del segon canvi paradigmàtic.

- 3) *L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.*

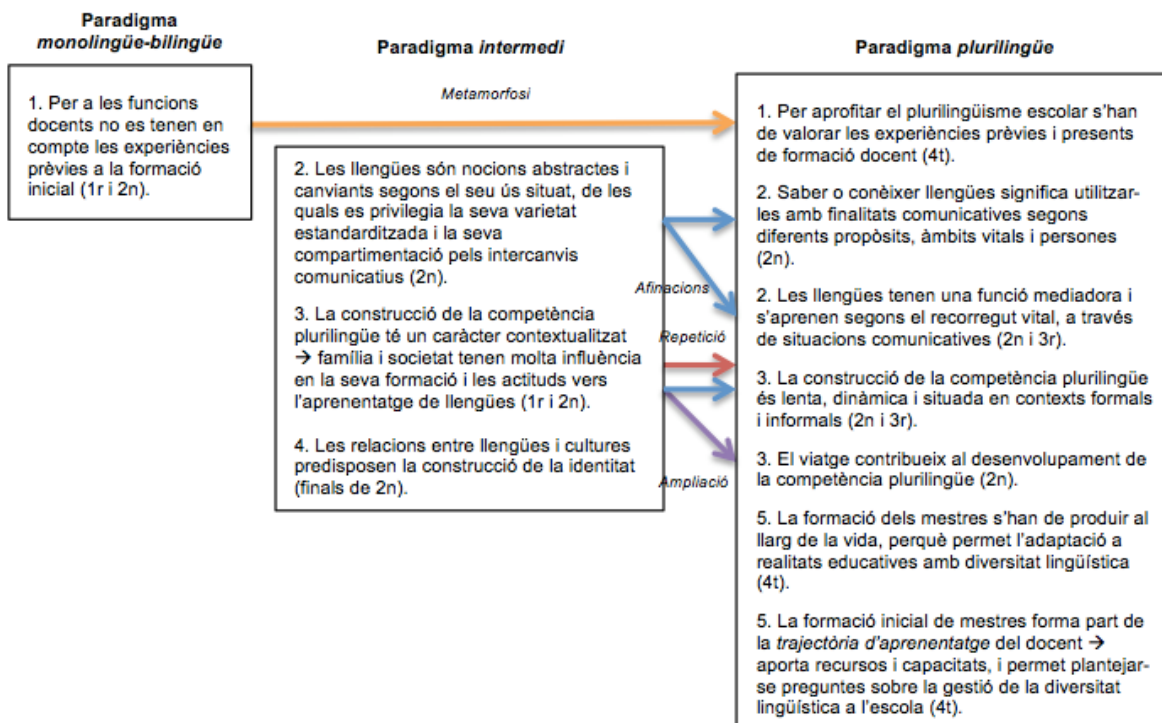


Figura 44. Progressió paradigmàtica del tercer canvi paradigmàtic.

- 4) *En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.*

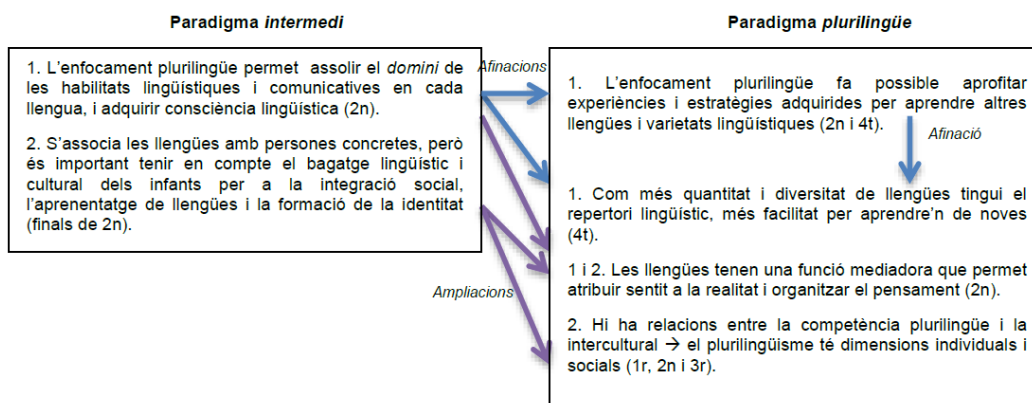


Figura 45. Progressió paradigmàtica del quart canvi paradigmàtic.

5) *Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és normal i assolible per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.*

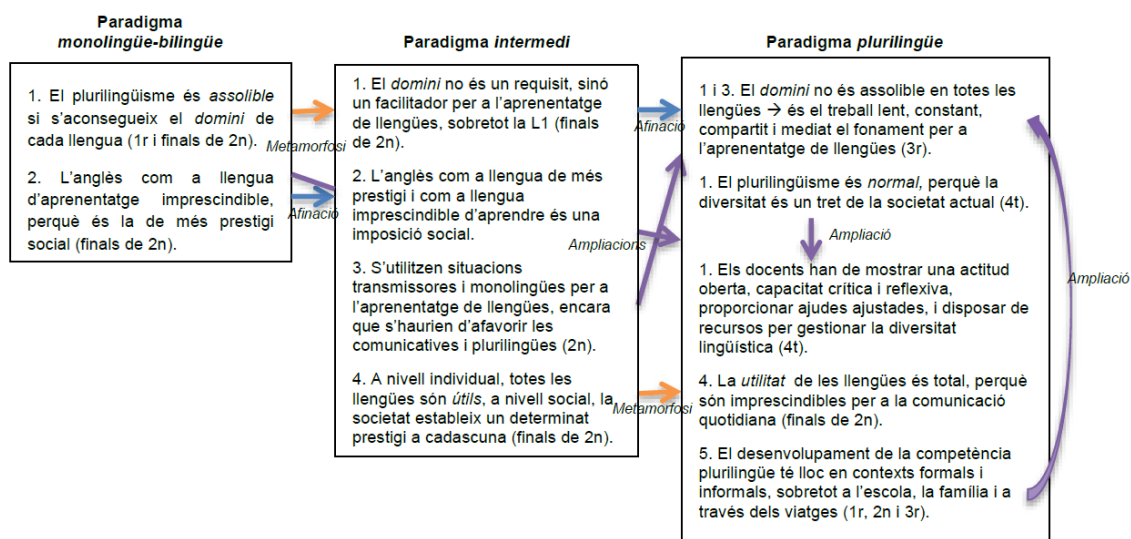


Figura 46. Progressió paradigmàtica del cinquè canvi paradigmàtic.

6) *De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.*

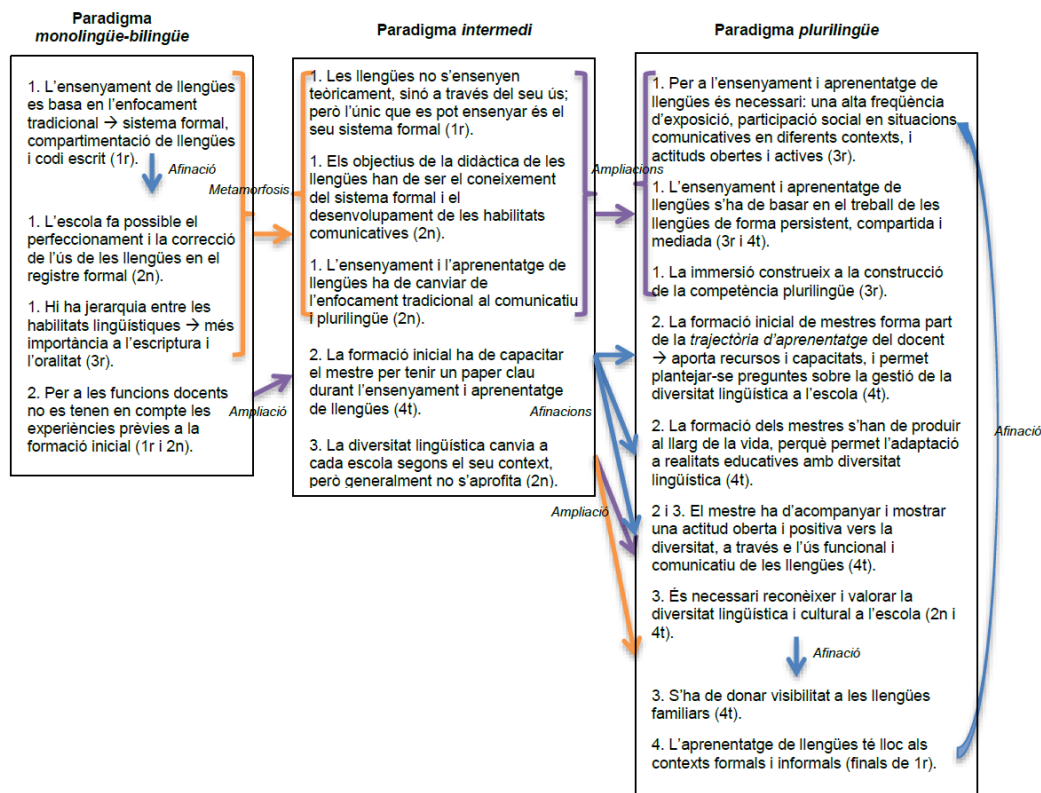


Figura 47. Progressió paradigmàtica del sisè canvi paradigmàtic.

Després d'analitzar el sistema de creences del Pol en funció dels tres paradigmes, s'ha representat el moviment de les seves creences durant el grau universitari a través d'una figura en espiral.

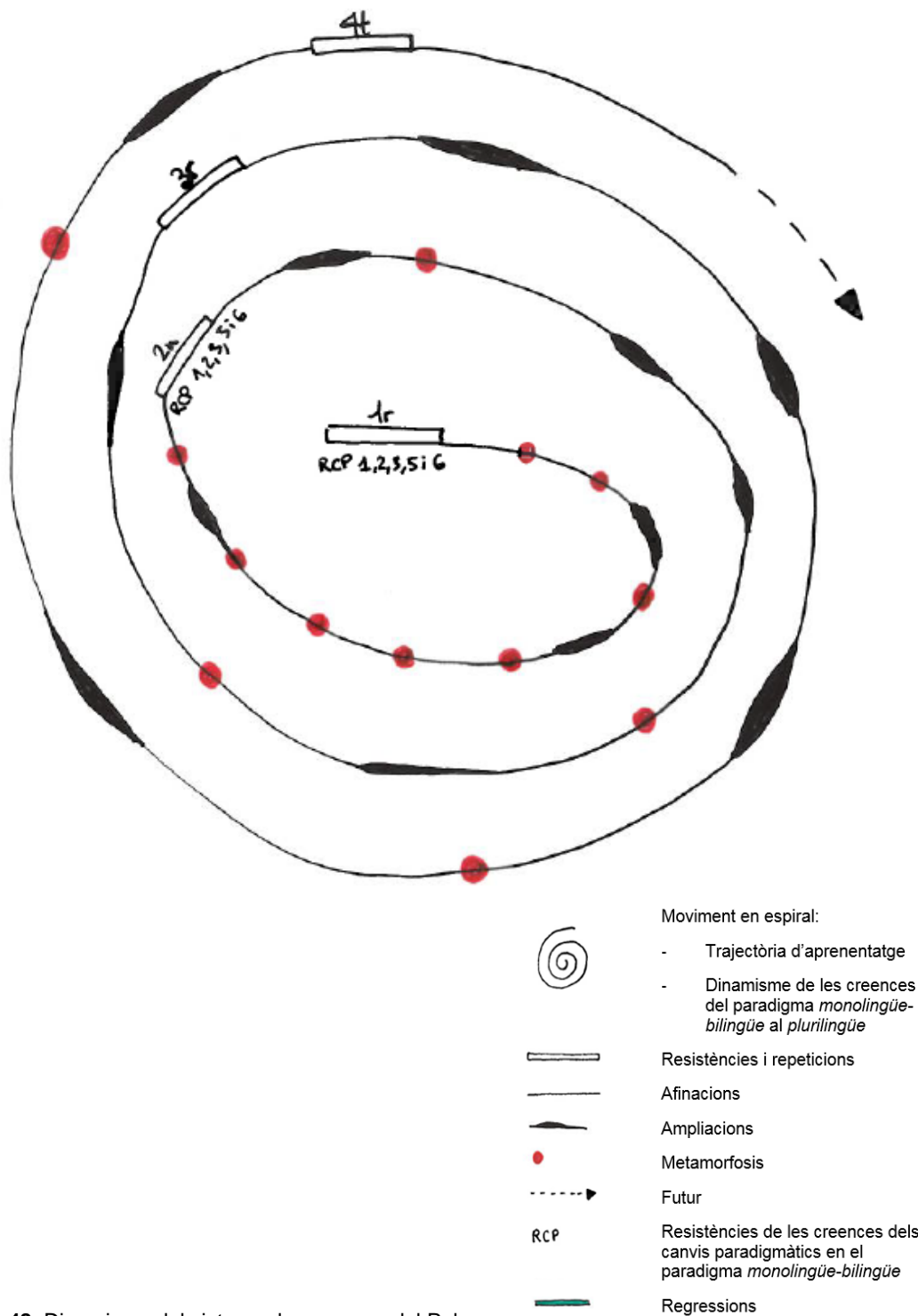


Figura 48. Dinamisme del sistema de creences del Pol.

En síntesi, a continuació es posa de manifest en quina mesura, al finalitzar la formació inicial, les creences dels subjectes i els principis de cada canvi paradigmàtic sobre la competència plurilingüe de Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009) presenten més o menys distància.

Pel que fa primer canvi paradigmàtic, a 4t del grau, els estudiants expressen creences pròximes a la visió holística i múltiple de les llengües, encara que altres creences es mantenen en una posició intermèdia, ja que combinen aquesta perspectiva amb idees oposades i lligades, per exemple, als efectes contraproductius dels vincles entre llengües pròximes durant l'ensenyament i l'aprenentatge.

En relació al segon canvi paradigmàtic, s'observa que, després de la formació inicial, els futurs mestres s'han apropiat de conceptes clau com els de *repertori lingüístic* i *competències parcials*, malgrat que alguns continuen apel·lant a la metàfora del *domini* de les llengües, la qual cosa mostra que no s'han desarrelat per complet de creences del paradigma *monolingüe-bilingüe*.

Quant al tercer canvi paradigmàtic, en general, adopten una perspectiva dinàmica, situada, evolutiva, individual i social de la competència plurilingüe, però, al mateix temps, presenten *contradiccions* i *tensions* en les seves creences. Fan referència a una visió global de la competència plurilingüe i, alhora, afirmen que hi ha jerarquia entre els elements que la componen (llengües, varietats i dimensions). Això implica que les creences d'aquest tercer canvi se situïn, al final de la formació inicial, en el paradigma *intermedi* o *plurilingüe*. Un aspecte que no està en *tensió* en les creences dels diferents subjectes és la constatació que la competència plurilingüe va lligada a les trajectòries d'aprenentatge dins i fora de l'escola.

El quart canvi paradigmàtic és l'únic que, a 4t, s'ha (re)conceptualitzat cap al paradigma *plurilingüe*, de manera que els futurs docents manifesten a les seves creences els beneficis a nivell cognitiu i social de l'adopció de l'enfocament plurilingüe i intercultural.

Pel que fa al cinquè canvi paradigmàtic, per un costat, els mestres en formació inicial assumeixen que la construcció de la competència plurilingüe és *assolible*; i, per un altre costat, emergeix una *contradicció* entre aquesta idea i la que fa referència a la *policentricitat* d'algunes llengües, com ara l'anglès, considerada de comunicació internacional. Aquesta concepció s'allunya dels principis del Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009), i pot tenir repercussions en la futura pràctica docent, perquè propicia la perpetuació de les desigualtats entre llengües o varietats lingüístiques.

De l'últim canvi paradigmàtic és interessant centrar-se en casos concrets. Mentre que l'Aida i el David han manifestat creences alineades amb el marc plurilingüe sobre els

plantejaments didàctics i les tasques docents en relació a la gestió de la diversitat lingüística a l'escola; el Bernat i la Clara han expressat creences que estan d'acord de forma parcial amb les idees de Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009) respecte aquestes qüestions; i, en darrer lloc, la Nora i el Pol han generat *tensions* entre creences, de manera que de les que formen part d'aquest sisè canvi en combinen de pròpies dels paradigmes *plurilingüe*, *intermedi* i *monolingüe-bilingüe*.

Les creences del Bernat, la Clara, la Nora i el Pol s'allunyen de les idees dels autors citats pel que fa a: les funcions i les capacitats metacognitives del docent; les relacions entre la formació de la identitat i les llengües del repertori lingüístic; les confusions entre un dels enfocaments plurals (AICLE) i el programa d'immersió lingüística; i la manca de consideració de la dimensió comunicativa en determinades situacions educatives vinculades a la posada en pràctica de l'enfocament plurilingüe.

El grau amb què les creences manifestades es mostren alineades o no amb els canvis paradigmàtics que ha comportat l'enfocament plurilingüe i l'apropiació del concepte de *competència plurilingüe* durant el grau universitari posa de manifest les següents necessitats formatives. En primer lloc, cal incrementar la consciència sobre el *com* i el *perquè* s'aprenen llengües. En segon lloc, els estudiants han d'aprendre a transferir competències i ensenyar a fer-ho, és a dir, han d'adquirir estratègies per ser capaços de reutilitzar les llengües per aprendre'n de noves. En tercer lloc, han d'augmentar el reconeixement de les llengües i les seves varietats, sigui quina sigui la seva imatge social construïda.

En quart lloc i últim lloc, han de saber percebre, respectar i assegurar els vincles entre llengües, cultures i identitats. Les llengües no són tan sols vehicles de comunicació. Es fan servir per diversos motius, entre els quals hi ha, per exemple, el sentit d'identificació amb una comunitat, amb una cultura. L'obertura a les llengües passa per entendre que l'aproximació a una llengua pot tenir motius més enllà de voler-s'hi comunicar: conèixer una cultura, construir la identitat, sentir-se solidari amb les persones que l'utilitzen, visitar el país dels seus usuaris sense sentir-se un simple turista, i comprendre texts especialitzats, entre d'altres.

En definitiva, a través de la formació inicial, els estudiants han d'adoptar concepcions globals sobre la didàctica de les llengües per avançar en la construcció teòrica i pràctica al voltant de l'educació plurilingüe. Han de tenir l'oportunitat de (re)formular les seves creences i d'articular nous discursos sobre els enfocaments pedagògics en escenaris educatius plurilingües.

3. De quina manera les creences dels futurs mestres sobre la competència plurilingüe han evolucionat durant el grau, i què les caracteritza a nivell temàtic?

En aquest interrogant s'ha observat el dinamisme de les creences dels futurs mestres de forma global, i també s'ha focalitzat l'atenció en els fenòmens de canvi i resistència de les creences d'una de les sis temàtiques –una per a cada estudiant– dels canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe proposats per Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009). A més, s'ha comprovat en quina mesura les seves creences s'emmarquen a cada paradigma –*monolingüe-bilingüe, intermedi o plurilingüe*– i temàtica.

Aida

Les creences de l'Aida transiten cap al paradigma *plurilingüe* al llarg de la formació inicial. Mentre que en els primers estadis del grau manifesta creences dels tres paradigmes, a les darreres etapes de la formació, el seu sistema de creences se situa, majoritàriament, al paradigma *plurilingüe*. En primer lloc, cal destacar que des de l'inici de la formació pren consciència de la necessitat d'adoptar un enfocament plurilingüe en la seva futura docència. Aquesta activitat li permet emmarcar-se en paradigmes pròxims al *plurilingüe* des del principi, per la qual cosa els fenòmens evolutius predominants a les seves creences són les *afinacions* i les *ampliacions*, tot i que també efectua algunes *metamorfosis*. Aquests fenòmens s'il·lustren a través del següent exemple:

Temàtica del canvi paradigmàtic 1 (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009): L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.

- Creença de l'autoretrat lingüístic (1r) situada al paradigma *monolingüe-bilingüe*:
CP 1.1: Les llengües del repertori lingüístic estan separades en compartiments, per tant, no s'estableixen vincles entre elles.
- Creença dels textos reflexius i focus grup (2n) situada al paradigma *intermedi*:
CP 2.2: La transferència de coneixements i competències entre llengües tipològicament pròximes pot comportar un ús erroni de les llengües.
- Creença dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situada al paradigma *plurilingüe*:
CP 1.1. S'estableixen vincles entre les llengües del repertori lingüístic, hi ha interacció i trànsit entre elles, per tant, no estan en compartiments aïllats.
- Creença dels textos reflexius i focus grup (2n) situada al paradigma *plurilingüe*:
CB 2: La competència plurilingüe comporta tenir facilitat en l'establiment de relacions entre llengües del repertori lingüístic.

- Creença de la cartografia lingüística (3r) situada al paradigma *plurilingüe*:
CP 5.2: La transferència de coneixements i competències en les diferents llengües del repertori lingüístic permet enriquir i fer més plural la competència plurilingüe.
- Creença de l'autoretrat docent (4t) situada al paradigma *intermedi*:
CP 2.2: Dins del repertori lingüístic hi ha una llengua de referència per aprendre'n d'altres.
- Creença de l'autoretrat docent (4t) situada al paradigma *plurilingüe*:
CB 5: Existeixen vincles, hi ha *permeabilitat*, entre llengües a l'escola.

La creença de l'autoretrat lingüístic efectua una *metamorfosi* a partir de les creences dels dibuixos, la segona dels textos reflexius i el focus grup, i la de la cartografia lingüística. La primera creença dels textos reflexius i el focus grups és *ampliada* en considerar la possibilitat de transferir competències entre llengües –principi propi de paradigma *plurilingüe*– tot i que l'Aida creu que, si les llengües són tipològicament pròximes, aquesta estratègia pot ser contraproduent –principi propi de paradigma *monolingüe-bilingüe*–. Per tant, incrementa la informació respecte la creença anterior, però és compatible amb la creença de l'autoretrat lingüístic. Això significa que, a través d'una *ampliació*, la creença s'apropa però no es *metamorfotza* cap al paradigma *plurilingüe*.

En aquest sistema de creences hi ha tres *afinacions*. Totes les creences dels dibuixos a la cartografia lingüística s'emmarquen dins del paradigma *plurilingüe*, però cadascuna d'elles situa l'èmfasi en el trànsit entre llengües de manera més acurada fins a la darrera –creença de la cartografia lingüística–, en què fa emergir la idea de *transferència* lligada a les nocions de *repertori lingüístic* i *competència plurilingüe*. En aquestes tres creences també es produeixen fenòmens de *repetició*, ja que no presenten canvis pel que fa a la idea d'interacció entre llengües del repertori lingüístic.

Per últim, a les dues creences destacades de l'autoretrat docent tenen lloc dos fenòmens intermedis. Per un costat, efectua una *afinació* que fa que aquest sistema de creences es desplaci cap al paradigma *intermedi*. Malgrat que l'estudiant continuï considerant la interrelació entre llengües, estableix certa jerarquia entre elles. També duu a terme una *ampliació* de les creences, que fa que el mapa mental evolucioni novament cap al paradigma *plurilingüe*. La futura mestra torna a situar en el nucli del sistema de creences la idea de trànsit entre llengües, afegint conceptes específics com ara *vincles* i *permeabilitat*.

Característiques temàtiques de les creences base i perifèriques

Les creences es caracteritzen per fer emergir un conjunt de temàtiques al voltant de l'educació plurilingüe, d'entre les quals de més a menys tractada es troben: la construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe (2); el plurilingüisme escolar (3); les

relacions entre llengües, cultures i identitats (6); la necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra (4); la *utilitat* de les llengües (5); la relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües (1).

D'això se'n desprèn que els *eixos temàtics* que formen la base de les seves creences són: la formació de la competència plurilingüe, l'educació plurilingüe a l'àmbit escolar, i les sinèrgies entre els elements que interaccionen amb les llengües (temes 2, 3 i 6). En canvi, els temes perifèrics de les creences es relacionen amb aspectes concrets com ara: les capacitats per *dominar* les llengües, les seves funcions, i la relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües (temes 4, 5 i 1).

MÈTODE DE RECOLLIDA DE DADES	RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA (1r)	AUTORETRAT LINGÜÍSTIC (1r)	DIBUIXOS ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LLENGÜES (2n)	TEXTOS REFLEXIUS I FOCUS GRUP (2n)	CARTOGRAFIA LINGÜÍSTICA (3r)	AUTORETRAT DOCENT (4t)	TOTAL
⁴¹PARADIGMA PREDOMINANT (de més a menys)	P (9) ⁴² I (4) M-B (3)	P (4) I (0) M-B (0)	P (28) I (3) M-B (4)	P (24) I (14) M-B (6)	P (7) I (2) M-B (5)	P (8) I (2) M-B (1)	P (81) I (25) M-B (19)
⁴³TEMÀTICA RECURRENT (de més a menys)	2 (10), 1 (8), 3 (8), 4 (4), 6 (4), 5 (3).	2 (4), 1 (2), 3 (1), 4 (1), 5 (1), 6 (1).	3 (26), 2 (23), 1 (17), 4 (8), 5 (4), 6 (4).	4 (13), 2 (8), 1 (7), 3 (7), 6 (5), 5 (4).	3 (11), 1 (8), 2 (4), 4 (2), 6 (2), 5 (1).	3 (6), 2 (5), 4 (5), 1 (2), 5 (2), 6 (1).	2 (57), 3 (46), 6 (33), 4 (35), 5 (28), 1 (24).

Taula 29. Significativitat dels mètodes de recollida de dades, paradigmes i temàtiques de les creences de l'Aida⁴⁴.

⁴¹ Paradigmes:

P: *Plurilingüe*

I: *Intermedi* (entre el *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe*)

M-B: *Monolingüe-bilingüe*

⁴² Entre parèntesis (x) la quantitat de creences de cada paradigma o temàtica.

⁴³ Temàtiques recurrents:

1: La relació entre el recorregut vital i la *trajectòria d'aprenentatge* de llengües

2: La construcció i el desenvolupament de la competència plurilingüe

3: El plurilingüisme escolar

4: La necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra

5: La *utilitat* de les llengües

6: Les relacions entre llengües, cultures i identitats

⁴⁴ La font de totes les taules de la tercera pregunta d'investigació de l'apartat *resultats* són d'elaboració pròpia.

Bernat

El sistema de creences del Bernat es desplaça cap al paradigma *plurilingüe* al llarg dels quatre anys del grau. Tot i així, cal destacar que, a les dades de la cartografia lingüística del 3r curs, les creences dels pols oposats –paradigma *monolingüe-bilingüe* (5) i paradigma *plurilingüe* (7)– redueixen la seva distància quant a nombre. Això pot haver estat influït pel qüestionament de certes creences base durant el període més llarg de pràctiques del grau. Malgrat això, les creences es tornen a *metamorfitzar*, *afinar* i *ampliar* del 3r al 4t curs, sobretot gràcies a la *mediació estratègica* lligada a la formació inicial dins i fora del país.

D'aquesta manera, al final de la formació inicial, el seu mapa mental està conformat de forma majoritària per creences del paradigma *plurilingüe*. Això significa que les seves creences no sempre es desplacen de manera lineal cap aquest paradigma, sinó que es produeixen regressions⁴⁵ i *metamorfosis* quan l'estudiant viu experiències dins i fora dels àmbits acadèmics. En conjunt, les creences del futur mestre estan força polaritzades entre els paradigmes *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe*, i menys situades al paradigma *intermedi*. Tot seguit, es mostra un exemple d'alguns fenòmens evolutius de les creences.

Temàtica del canvi paradigmàtic 2 (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009): La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformatos per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.

- Creença del relat de vida lingüística (1r) situada al paradigma *monolingüe-bilingüe*:
CP 3.2: Saber una llengua implica *dominar* les competències comunicatives.
- Creences dels textos reflexius i focus grup (2n) situades al paradigma *monolingüe-bilingüe*:
CP 1.3: A l'escola es duu a terme l'aprenentatge, *domini* i perfeccionant de les llengües.
CB 2: És possible assolir el *domini* de les llengües.
- Creences dels textos reflexius i focus grup (2n) creences situades al paradigma *plurilingüe*:
CB 1: El *domini* de les llengües no és imprescindible per aprendre'n de noves.
CP 2.4: Es desenvolupen competències desiguals en les diferents llengües del repertori lingüístic.
- Creença dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situada al paradigma *plurilingüe*:
CB 3. Un subjecte plurilingüe té coneixements i habilitats, en graus diversos, en diferents llengües.
- Creences de la cartografia lingüística (3r) situades al paradigma *monolingüe-bilingüe*:
CB 1: El desenvolupament de la competència plurilingüe implica assolir l'*equilibri* en el desenvolupament de les competències lingüístiques en cada llengua del repertori.

⁴⁵ En aquest estudi, quan es parla de 'regressions' no és fa amb la tradicional connotació negativa del terme, sinó per destacar que les creences han evolucionat en el sentit contrari respecte els sis canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe proposats per Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009).

CP 2.3: L'objectiu educatiu és assolir el *domini* per separat i perfecte de cada llengua (*instrument*) per ser un comunicador (*música*) ideal.

- Creences de l'autoretrat docent (4t) situades al paradigma *plurilingüe*:

CB 1: Durant el grau s'ha reflexionat i pres consciència sobre el repertori lingüístic.

CP 3.5: S'ha d'impedir el rebuig d'introduir noves llengües al repertori lingüístic.

El sistema de creences mostra fenòmens de *repetició* entre les creences del relat, les primeres dels textos reflexius i el focus grup (CP 1.3 i CB 2) i les de la cartografia lingüística. Totes coincideixen en la necessitat d'assolir el *domini* de cada llengua del repertori (paradigma *monolingüe-bilingüe*). Així mateix, en aquestes creences es produeixen fenòmens intermedis d'*ampliació*, des de la noció de *domini* en general a la de *domini* de cada llengua de forma perfecta, tenint com a referència la figura del *comunicador ideal*. Totes aquestes creences són compatibles entre elles i eixamplen la informació de les precedents, de manera que augmenten la seva resistència al canvi.

No obstant això, algunes creences dels textos reflexius, el focus grup (CB1 i CP 2.4) i els dibuixos reflecteixen fenòmens de *metamorfosi*, ja que es desplacen cap al paradigma oposat: el *plurilingüe*. Aquestes transiten de l'objectiu d'aconseguir el *domini* de les llengües a les idees de desenvolupament de competències parcials, i de no necessitat de *dominar* les llengües per ampliar el repertori lingüístic.

Així doncs, s'observa que en aquestes narratives multimodals el subjecte (re)formula les seves creences en noves formes, encara que, posteriorment, a les narratives vinculades a les pràctiques del grau (cartografia lingüística), les creences tornen a evolucionar cap al paradigma *monolingüe-bilingüe*. Això demostra que, quan es (re)conceptualitzen nocions com la de *competència plurilingüe* en contrast amb la pràctica, hi ha creences base que continuen arrelades i que poden ser reafirmades en funció de les *mediacions estratègiques*.

En aquest sentit, a les creences de l'autoretrat docent de l'últim curs, es torna a produir una altra *metamorfosi*. El sistema de creences expressat a la cartografia lingüística de 3r al voltant de la metàfora del *domini* de les llengües, pròpia del paradigma *monolingüe-bilingüe*, es desplaça cap al paradigma *plurilingüe*. Es produeix una transformació i (re)configuració de les creences cap a la idea de reflexionar, prendre consciència i eixamplar el repertori lingüístic.

Tot i que no es mostri a les dades plasmades anteriorment, del 2n al 3r es va produir una altra regressió cap al paradigma *monolingüe-bilingüe*. Aquesta regressió estava relacionada amb la manca de consideració de la interrelació entre les llengües del repertori lingüístic, que forma part del primer canvi paradigmàtic sobre la competència plurilingüe (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009).

En definitiva, s'observa que, malgrat les regressions de les creences ocasionades per la manca d'encaixament entre la formació inicial i les actuacions educatives de les pràctiques, el Bernat és capaç de dur a terme activitats metacognitives multimodals que li permeten (re)conceptualitzar novament les seves creences cap al paradigma *plurilingüe*.

Característiques temàtiques de les creences base i perifèriques

El Bernat ha situat a la base de les seves creences tres temes: el plurilingüisme escolar (3); la construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe (2); i la relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües (1). També ha posat l'accent en altres temes a les creences perifèriques, tals com: la necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra (4); les relacions entre llengües, cultures i identitats (6); i la *utilitat* de les llengües (5). Per tant, en el seu sistema de creences emfatitza la dimensió escolar, personal i social de l'educació plurilingüe (temes 1, 2 i 3); i tracta de forma menys profunda els aspectes socials i culturals de la competència plurilingüe, i els seus graus de desenvolupament (temes 4, 6 i 5).

MÈTODE DE RECOLLIDA DE DADES	RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA (1r)	AUTORETRAT LINGÜÍSTIC (1r)	DIBUIXOS ENSENYAMENT I APRENENTATGE DE LLENGÜES (2n)	TEXTOS REFLEXIUS i FOCUS GRUP (2n)	CARTOGRAFIA LINGÜÍSTICA (3r)	AUTORETRAT DOCENT (4t)	TOTAL
⁴⁶ PARADIGMA PREDOMINANT (de més a menys)	P (11) ⁴⁷ I (7) M-B (3)	P (4) I (4) M-B (3)	P (20) I (7) M-B (1)	P (27) I (18) M-B (14)	P (16) I (7) M-B (1)	P (19) I (1) M-B (0)	P (97) I (44) M-B (22)
⁴⁸ TEMÀTICA RECURRENT (de més a menys)	3 (9), 2 (8), 1 (7), 5 (6), 4 (5), 6 (5).	6 (7), 1 (4), 5 (4), 2 (3), 4 (2), 3 (1).	2 (22), 3 (10), 4 (10), 1 (4), 6 (3), 5 (1).	5 (13), 6 (12), 3 (11), 2 (9), 4 (9), 1 (5).	2 (10), 3 (9), 6 (5), 1 (4), 4 (4), 5 (2).	3 (18), 2 (16), 6 (7), 1 (6), 4 (6), 5 (3).	3 (71), 2 (65), 1 (47), 4 (34), 6 (23), 5 (16).

Taula 30. Significativitat dels mètodes de recollida de dades, paradigmes i temes de les creences del Bernat.

⁴⁶ Paradigmes:

P: *Plurilingüe*

I: *Intermedi* (entre el *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe*)

M-B: *Monolingüe-bilingüe*

⁴⁷ Entre parèntesis (x) la quantitat de creences de cada paradigma o temàtica.

⁴⁸ Temàtiques recurrents:

1: La relació entre el recorregut vital i la *trajectòria d'aprenentatge* de llengües

2: La construcció i el desenvolupament de la competència plurilingüe

3: El plurilingüisme escolar

4: La necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra

5: La *utilitat* de les llengües

6: Les relacions entre llengües, cultures i identitats

Clara

Des de l'inici del grau, el mapa mental de la Clara s'aproxima al paradigma *plurilingüe*.

Del seu sistema de creences cal destacar dues característiques:

- 1) Gairebé no està configurat per creences que s'emmarquin per complet al paradigma *monolingüe-bilingüe*.
- 2) El dinamisme de les creences entre paradigmes canvia segons el llenguatge semiòtic amb què s'expressen:
 - A les narratives visuals, hi ha major distància entre les creences del paradigma *plurilingüe* i les de la resta de paradigmes.
 - A les narratives verbals, hi ha més proximitat entre les creences dels paradigmes *plurilingüe* i *intermedi*.

El mapa mental de la Clara es caracteritza per evolucionar a partir de fenòmens de canvi com les *afinacions* i *ampliacions*. Les creences tendeixen a modificar-se parcialment i expandir-se, però no a fer canvis complets. Des de l'inici de la formació inicial, moltes creences de les narratives multimodals se situen en el paradigma *intermedi* o *plurilingüe*, la qual cosa s'observa a l'exemple següent.

Temàtica del canvi paradigmàtic 6 (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009): De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.

- Creences del relat de vida lingüística (1r) situades al paradigma *intermedi*:
 CB 6: No és possible ensenyar una llengua en la seva globalitat.
 CP 6.1: A l'escola s'ensenya el funcionament del codi lingüístic i a comunicar-se.
- Creença del relat de vida lingüística (1r) situada al paradigma *plurilingüe*:
 CP 6.2: La mestra no és una *parlant ideal* i el seu paper a educació infantil i primària és clau, per tal que l'alumnat desenvolupi el seu repertori lingüístic.
- Creences dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situades al paradigma *intermedi*:
 CB 4. El paradigma conceptual d'ensenyament de llengües a l'escola és el propi de la tradició lingüística, que posa èmfasi en el codi escrit i es basa en el mètode sintètic (èmfasi en la descodificació: del simple –sons i lletres– al complex –paraules–), i no en l'interactiu (focalitzat en la cerca de significat).
 CP 4.1. S'ensenya llengües a partir de la separació dels seus components, i no a partir dels vincles potencials entre ells.
 CP 4.2. La funció de l'escola pel que fa a l'ensenyament de les llengües és l'expansió del repertori lingüístic de l'alumnat, però sobretot s'ha de centrar en el coneixement del sistema formal de les llengües.

- Creences dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situades al paradigma *plurilingüe*:

CB 1. L'aprenentatge de llengües comporta viure experiències (dimensió social: experimentar amb la llengua) i desenvolupar habilitats lingüístiques i comunicatives (dimensió individual: parlar i escoltar, entre d'altres).

CP 1.1. Les llengües s'aprenen en contextos reglats, formals i informals.

CB 2. L'aprenentatge de llengües requereix la construcció d'un repertori lingüístic en expansió constant.

CB 3. Ensenyar llengües implica ajudar a un altre a desenvolupar les capacitats per utilitzar-les amb diferents propòsits, en els múltiples àmbits vitals i amb interlocutors diversos.

CB 3. L'objectiu de l'aprenentatge de llengües és la construcció d'un repertori lingüístic, en el qual tinguin lloc capacitats lingüístiques i comunicatives diverses.

CP 4.1. L'educació plurilingüe implica l'ús funcional i comunicatiu de les llengües.

- Creences dels textos reflexius i el focus grup (2n) situades al paradigma *monolingüe-bilingüe*:

CB 1: Malgrat que el català sigui la llengua vehicular a les escoles de l'àmbit educatiu de Catalunya, es considera que sovint es deixen de banda la resta de llengües que tenen presència a l'escola.

CB 2: Les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües a l'escola, encara que actualment són més dinàmiques i interactives, continuen emmarcant-se en l'enfocament tradicional.

- Creences dels textos reflexius i el focus grup (2n) situades al paradigma *intermedi*:

CB 4: L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües continua sent tradicional i centrat en la memorització i la transmissió de coneixements, malgrat que les activitats siguin més dinàmiques i basades, en part, en la interacció.

- Creences dels textos reflexius i el focus grup (2n) situades al paradigma *plurilingüe*:

CB 2: L'aprenentatge de llengües també implica conèixer aspectes culturals.

CP 4.1: És necessari que durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües l'alumnat sigui capaç d'atribuir sentit a allò que aprèn (per exemple, sabent utilitzar un determinat vocabulari en situacions reals i no descontextualitzades).

CP 4.2: L'aprenentatge de llengües requereix d'interès per part de l'alumne; d'altra manera, es manifesten sentiments de rebuig i aversió vers les llengües.

CP 4.3: L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües s'ha d'enfocar des de plantejaments integrals que facilitin l'ús de l'experiència quotidiana per a l'adquisició de coneixements, destreses i actituds lingüístiques.

- Creences de la cartografia lingüística (3r) situades al paradigma *plurilingüe*:

CP 1.3: El treball de la dimensió comunicativa és clau durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

CB 5: La mestra ha d'adoptar una visió global i interrelacionada de la competència plurilingüe i els seus components.

- Creença de l'autoretrat docent (4t) situada al paradigma *plurilingüe*:

CB 5: La identitat docent de la mestra a l'últim any de formació inicial encara està per definir.

- Creences de l'autoretrat docent (4t) situades al paradigma *plurilingüe*:

CB 1: La identitat personal i professional com a subjecte plurilingüe interaccionen.

CB 2: La identitat docent plurilingüe està impregnada dels discursos i pràctiques socials i culturals.

CP 4.1: La docent s'ha de formar al llarg del recorregut vital per eixamplar la competència plurilingüe i ser una bona comunicadora.

A les creences dels textos reflexius i el focus grup hi ha resistències que es desplacen regressivament cap al paradigma *monolingüe-bilingüe*, és a dir, que es *metamorfitzen*. La futura mestra demostra que ha pres consciència del tractament de les llengües i del tipus d'activitats que es duen a terme a l'escola, encara que el seu discurs presenta *contradiccions* entre idees dels diferents paradigmes:

- Entre l'enfocament tradicional basat en la transmissió (paradigma *monolingüe-bilingüe*) i el comunicatiu d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües (paradigma *plurilingüe*).
- Entre la visió compartimentada (paradigma *monolingüe-bilingüe*) i l'holística (paradigma *plurilingüe*) del tractament de les llengües.

El seu sistema de creences es caracteritza per desplaçar-se mitjançant fenòmens d'*ampliació* i *afinació* cap al paradigma *plurilingüe*. El seu dinamisme cap a principis de l'educació plurilingüe es produeix a través de l'increment dels sabers i experiències, de manera que s'expandeixen i matisen les creences, i presenten pocs fenòmens de canvi total (*metamorfosis*).

L'augment del coneixement es produeix en aspectes com: *què ensenyar, des de quins paradigmes educatius, quines dimensions lingüístiques i comunicatives, a partir de quins objectius, en quins contextos, a través de quin paper de la mestra i de l'alumnat, i per mitjà de l'establiment d'una funció específica de l'escola pel que fa l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües*. Això fa que l'estudiant adopti, a les creences de les narratives de l'última etapa de la formació inicial (cartografia lingüística i autoretrat docent), una visió força global de la competència plurilingüe, que vincula amb la trajectòria d'aprenentatge professional i la formació de la identitat docent.

Malgrat que el mapa mental de la Clara és força estable al llarg de la formació inicial, es produeixen dues regressions quan fa les primeres pràctiques del grau (*mediació estratègica*):

- Del 1r al 2n curs, les seves creences sobre el *domini* de les llengües (1r canvi paradigmàtic de Coste, 2001, i Coste Moore i Zarate, 2009) transiten del paradigma *plurilingüe* al *intermedi* o *monolingüe-bilingüe*.

- Del 1r al 2n curs, les creences sobre la jerarquia entre llengües o entre les seves dimensions (4t canvi paradigmàtic de Coste, 2001, i Coste Moore i Zarate, 2009) es desplacen del paradigma *intermedi* al *monolingüe-bilingüe*.

Característiques temàtiques de les creences base i perifèriques

Les creences base es configuren al voltant de tres eixos temàtics: la construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe (2); la necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra (4); el plurilingüisme escolar (3). En canvi, les creences perifèriques emfatitzen altres temes: la relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües (1); les relacions entre llengües, cultures i identitats (6); la *utilitat* de les llengües (5). Així doncs, la Clara posa l'accent en l'esfera personal i escolar de la competència plurilingüe, i destaca els seus graus d'adquisició (temes 2, 4 i 3); i deixa a un segon pla l'esfera social i cultural de la competència (temes 1, 6 i 5).

MÈTODE DE RECOLLIDA DE DADES	RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA (1r)	AUTORETRAT LINGÜÍSTIC (1r)	DIBUIXOS ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LLENGÜES (2n)	TEXTOS REFLEXIUS i FOCUS GRUP (2n)	CARTOGRAFIA LINGÜÍSTICA (3r)	AUTORETRAT DOCENT (4t)	TOTAL
⁴⁹ PARADIGMA PREDOMINANT (de més a menys)	P (9) ⁵⁰ I (7) M-B (2)	P (5) I (5) M-B (1)	P (37) I (5) M-B (3)	P (19) I (16) M-B (4)	P (12) I (1) M-B (0)	P (10) I (2) M-B (0)	P (92) I (36) M-B (10)
⁵¹ TEMÀTICA RECURRENT (de més a menys)	2 (18), 3 (12), 4 (10), 6 (8), 1 (5), 5 (3).	2 (10), 6 (5), 1 (4), 4 (4), 5 (2), 3 (1).	2 (33), 3 (22), 1 (17), 4 (14), 6 (10), 5 (4).	4 (13), 2 (8), 1 (6), 5 (5), 3 (4), 6 (3).	2 (9), 6 (2), 1 (1), 3 (1), 4 (1), 5 (0).	1 (7), 2 (7), 3 (7), 6 (6), 4 (2), 5 (0).	2 (85), 4 (44), 3 (47), 1 (40), 6 (34), 5 (24).

Taula 31. Significativitat dels mètodes de recollida de dades, paradigmes i temàtiques de les creences de la Clara.

⁴⁹ Paradigmes:

P: *Plurilingüe*

I: Intermedi (entre el *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe*)

M-B: *Monolingüe-bilingüe*

⁵⁰ Entre parèntesis (x) la quantitat de creences de cada paradigma o temàtica.

⁵¹ Temàtiques recurrents:

1: La relació entre el recorregut vital i la *trajectòria d'aprenentatge* de llengües

2: La construcció i el desenvolupament de la competència plurilingüe

3: El plurilingüisme escolar

4: La necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra

5: La *utilitat* de les llengües

6: Les relacions entre llengües, cultures i identitats

David

Des del principi del grau, les creences s'emmarquen majoritàriament al paradigma *plurilingüe*. Malgrat això, dues *mediacions estratègiques* viscudes el 2n curs de la formació inicial, van fer disminuir la distància entre les creences del paradigma *plurilingüe* i de l'*intermedi* o *monolingüe-bilingüe*. Les dues mediacions fan referència a: l'alta diversitat de l'escola on va realitzar les pràctiques; i als mètodes de generació de dades caracteritzats per la multiplicitat de llenguatges semiòtics (verbals escrits i orals, i visuals) i, per tant, per diferents formes de construir significat sobre l'experiència. Això es va traduir en tres moviments regressius de les creences:

- Del 1r al 2n curs, les creences que feien referència a la possibilitat de *dominar* les llengües (1r canvi paradigmàtic de Coste, 2001, i Coste Moore i Zarate, 2009) es desestabilitzen del paradigma *intermedi* al *monolingüe-bilingüe*.
- Del 1r al 3r curs, les creences sobre els contextos d'aprenentatge de llengües (3r canvi paradigmàtic de Coste, 2001, i Coste Moore i Zarate, 2009) transiten del paradigma *plurilingüe* a l'*intermedi*.
- Del 1r al 3r curs, les creences relacionades amb el paper dels intermediaris lingüístics dels entorns informals d'aprenentatge de llengües (4t canvi paradigmàtic de Coste, 2001, i Coste Moore i Zarate, 2009) es desplacen del paradigma *plurilingüe* a l'*intermedi*.

Això mostra que les regressions d'aquest subjecte majoritàriament no es produeixen cap al paradigma purista (*monolingüe-bilingüe*), sinó cap a l'*intermedi*, la qual cosa evidencia que el seu sistema de creences no ha efectuat *metamorfosis* tan acusades. Gràcies als processos reflexius multimodals i altres *mediacions estratègiques*, al final dels estudis universitaris, una part significativa de les seves creences s'emmarca en el paradigma *plurilingüe*. Al finalitzar la formació inicial, presenta un mapa mental format gairebé íntegrament per creences del paradigma *plurilingüe*, de manera que creences que se situaven a 3r del grau al paradigma *intermedi* van transitar cap al marc del plurilingüisme.

Per aquest motiu, els fenòmens evolutius de les creences del futur mestre predominants són les *ampliacions* i *afinacions*. Al llarg dels processos reflexius incrementa els seus sabers, augmenta la seva consciència lingüística i posa èmfasi en elements concrets de la competència plurilingüe. Tot i així, s'ha decidit plasmar un exemple que esdevé una excepció en els fenòmens de canvi de les seves creences.

A continuació, es presenta un procés de *metamorfosi* de les creences al voltant de dos temes específics: (1) la *utilitat* de les llengües; i (2) els seus contextos d'aprenentatge i

d'ús, que formen part del següent tema genèric.

Temàtica del canvi paradigmàtic 5 (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009): Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és *normal* i *assolible* per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.

- Creences del relat de vida lingüística (1r) situades al paradigma *monolingüe-bilingüe*:
 - CP 4.1: L'anglès com a llengua estrangera prioritària en l'aprenentatge, pel fet de ser una llengua franca.
 - CP 4.2: L'aprenentatge de llengües estrangeres s'associa a contextos reglats d'aprenentatge.
- Creença de l'autoretrat lingüístic (1r) situada al paradigma *monolingüe-bilingüe*:
 - CP 1.2: Les L2 i LEs s'associen a entorns d'aprenentatge acadèmics i professionals, en els quals predomina el coneixement i ús del codi escrit en detriment de l'oral.
- Creences dels textos reflexius i el focus grup (2n) situades al paradigma *monolingüe-bilingüe*:
 - CB 2: El *domini* de les llengües és més o menys important en funció del grau de proximitat tipològica (semblances i diferències) entre llengües.
 - CP 1.3: Si no es *domina* la llengua primera, l'aprenentatge de noves llengües és més difícil.
- Creença del relat de vida lingüística (1r) situada al paradigma *intermedi*:
 - CP 3.2: Els àmbits d'ús de la L1 són contextos informals i, sobretot, l'entorn familiar; els de la L2 són contextos formals, especialment l'acadèmic.
- Creença de l'autoretrat lingüístic (1r) situada al paradigma *intermedi*:
 - CB 2: L'anglès com a llengua pont entre l'afectivitat que s'estableix amb la L1 (català) i la racionalitat que caracteritza la relació amb la L2 (castellà) i l'altra LE (alemany), ja que s'empra en àmbits vitals lúdics, escolars i professionals.
- Creences dels textos reflexius i el focus grup (2n) situades al paradigma *intermedi*:
 - CB 1: La *utilitat objectiva* i l'estatus de les llengües es determina per la societat, segons l'ús que en fa.
 - CP 1.1: El *domini* de les llengües no és requisit durant la infantesa, ja que durant aquest etapa és possible aprendre'n de diferents sense *dominar-ne* cap i sense que això sigui un obstacle per afegir-ne de noves al repertori.
 - CB 1: L'educació plurilingüe s'ha d'iniciar des de la infantesa per assentar les bases que permetran aprendre llengües al llarg de la vida.
 - CP 1.1: Durant l'etapa infantil, es disposa d'una major plasticitat cerebral, la qual cosa facilita l'aprenentatge de llengües.
 - CB 1: L'existència de llengües de comunicació internacional, com per exemple l'anglès, no és arbitrària, sinó que respon a fonaments objectius com el número de persones que utilitzen les llengües.
 - CP 1.1: En circumstàncies específiques, la *utilitat* social que s'ha atorgat a determinades llengües, com ara l'anglès, no es basa en criteris de funcionalitat pràctica segons el context, com per exemple pel que fa l'accés a oportunitats laborals, sinó que es determina pel prestigi social de les llengües.

- Creença de la cartografia lingüística (3r) situada al paradigma *intermedi*:
CB 2: El procés de construcció de la competència plurilingüe s'inicia per necessitats pràctiques de comunicació en situacions d'aprenentatge formals plurilingües.
- Creença del relat de vida lingüística (1r) situada al paradigma *plurilingüe*:
CP 1.3: No és possible *dominar* una llengua.
- Creença de l'autoretrat lingüístic (1r) situada al paradigma *plurilingüe*:
CB 3: La competència plurilingüe és individual, perquè es lliga al recorregut vital, el qual inclou la trajectòria d'aprenentatge de llengües, i que està subjecte a evolució i canvi dins i fora de l'escola.
- Creença dels textos reflexius i el focus grup (2n) situada al paradigma *plurilingüe*:
CB 2: L'aprenentatge de llengües sempre és *útil*, per la qual cosa la noció d'*utilitat* esdevé *subjectiva* a nivell personal.
- Creences dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situades al paradigma *plurilingüe*:
CB 1. El plurilingüisme dels individus es relaciona amb la construcció de projectes, el desenvolupament d'estratègies i l'evolució del recorregut vital.
CP 3.1. Cal promoure l'educació i promoció de les llengües i proporcionar instruments per a una internacionalització creixent.
CB 1. Les llengües com a recursos per accedir a altres coneixements i llengües.
CP 1.2: A l'edat adulta, l'interès i les actituds dels individus vers les llengües influeix en la possibilitat d'aprendre-les.
- Creences de la cartografia lingüística (3r) situades al paradigma *plurilingüe*:
CB 2: El desenvolupament de la competència plurilingüe es produeix en situacions comunicatives de contextos formals d'aprenentatge a dins i fora de l'aula.
CP 2.2: La formació de la competència plurilingüe és situada i canviant, de manera que el repertori lingüístic evoluciona i es reconfigura segons les necessitats i els objectius personals.
- Creences de l'autoretrat docent (4t) situades al paradigma *plurilingüe*:
CB 1: Les llengües serveixen per adquirir coneixements a través de l'experiència compartida.
CB 3: La diversitat és un recurs educatiu.
CB 4: El mestre plurilingüe és capaç d'adaptar-se al context d'aula, caracteritzat pels trets de l'actual món globalitzat, plural i divers.

El dinamisme en les creences mostra que el David adopta, al llarg del grau, noves perspectives d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües més afins al paradigma *plurilingüe*. Les seves creences es *metamorfitzen*, és a dir, es (re)configuren. En el quadre següent s'observa com les creences transiten fins a considerar que:

- La competència plurilingüe és un capital que s'aprèn a desenvolupar segons el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües.
- Totes les llengües són *útils* segons el context.
- La diversitat lingüística és un recurs d'aprenentatge i un actiu per adquirir coneixement a través de l'experiència compartida.

PARADIGMA	MONOLINGÜE-BILINGÜE	INTERMEDI	PLURILINGÜE
CREENCES	Existència d'una llengua franca (anglès).	La <i>utilitat</i> de les llengües només és objectiva a nivell social. És un acord social.	La <i>utilitat</i> de les llengües és subjectiva. Les llengües serveixen per adquirir coneixements a través de l'experiència compartida.
	Les llengües es poden <i>dominar</i> .	El <i>domini</i> de les llengües no és un requisit, però és beneficiós.	No cal aconseguir el <i>domini</i> de les llengües. Les llengües com a recursos per aprendre altres llengües.
	Aprenentatge de llengües en contextos reglats.	Aprenentatge de llengües en contextos formals i informals.	Aprenentatge de llengües en contextos formals i informals, segons el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües. La diversitat és un recurs educatiu. El mestre plurilingüe ha de ser capaç d'adaptar-se al context d'aula, caracteritzat pels trets de l'actual món globalitzat, plural i divers.

Taula 32. *Metamorfosis* de les creences del David.

Característiques temàtiques de les creences base i perifèriques

El futur mestre ha configurat les seves creences base de manera que emfatitza tres focus temàtics: el plurilingüisme escolar (3); la construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe (2); la relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües (1). A les creences perifèriques tracta altres eixos temàtics: la necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra (4); la *utilitat* de les llengües (5); les relacions entre llengües, cultures i identitats (6).

D'aquesta configuració se'n desprèn que posa l'accent en les dimensions escolars, personals i socials del plurilingüisme (temes 3, 2 i 1); i introdueix de forma menys insistent temes relacionats amb els processos d'adquisició de les llengües, les seves *utilitats* i la seva interacció amb altres fenòmens com les cultures i les identitats (temes 4, 5 i 6).

MÈTODE DE RECOLLIDA DE DADES	RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA (1r)	AUTORETRAT LINGÜÍSTIC (1r)	DIBUIXOS ENSENYAMENT i APRENTATGE DE LLENGÜES (2n)	TEXTOS REFLEXIUS i FOCUS GRUP (2n)	CARTOGRAFIA LINGÜÍSTICA (3r)	AUTORETRAT DOCENT (4t)	TOTAL
⁵² PARADIGMA PREDOMINANT (de més a menys)	P (10) ⁵³ I (2) M-B (2)	P (6) I (3) M-B (1)	P (34) I (0) M-B (0)	P (20) I (10) M-B (5)	P (14) I (3) M-B (1)	P (9) I (0) M-B (0)	P (93) I (18) M-B (9)
⁵⁴ TEMÀTICA RECURRENT (de més a menys)	2 (12), 3 (8), 1 (7), 6 (6), 4 (4), 5 (4).	2 (6), 1 (5), 4 (4), 5 (4), 6 (3), 3 (2).	3 (24), 1 (21), 2 (20), 6 (10), 5 (7), 4 (5).	4 (8), 3 (7), 6 (6), 1 (5), 2 (5), 5 (4).	3 (17), 2 (14), 1 (13), 4 (0), 5 (0), 6 (0).	3 (8), 1 (6), 6 (3), 5 (2), 2 (1), 4 (0).	3 (66), 2 (58), 1 (57), 4 (21), 5 (21), 6 (19).

Taula 33. Significativitat dels mètodes de recollida de dades, paradigmes i temàtiques de les creences del David.

Nora

En determinats períodes de la formació inicial, el sistema de creences de la Nora s'ha desplaçat cap al paradigma *monolingüe-bilingüe*, en comptes del *plurilingüe*. A les dades recollides durant l'inici del grau expressa creences afins als principis plurilingües, mentre que a partir del final del primer estadi de la formació inicial comença a equiparar-se el nombre entre les creences:

- Dels paradigmes *plurilingüe* i *monolingüe-bilingüe* (autoretrat lingüístic i dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües).
- Dels paradigmes *plurilingüe* i *intermedi* (textos reflexius, focus grup i cartografia lingüística).

En aquest sentit, s'observa que les *mediacions estratègiques* vinculades a la formació inicial, com ara la docència, les pràctiques i les lectures, van fer transitar les seves creences cap a la direcció oposada.

⁵² Paradigmes:

P: *Plurilingüe*

I: *Intermedi* (entre el *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe*)

M-B: *Monolingüe-bilingüe*

⁵³ Entre parèntesis (x) la quantitat de creences de cada paradigma o temàtica.

⁵⁴ Temàtiques recurrents:

1: La relació entre el recorregut vital i la *trajectòria d'aprenentatge* de llengües

2: La construcció i el desenvolupament de la competència plurilingüe

3: El plurilingüisme escolar

4: La necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra

5: La *utilitat* de les llengües

6: Les relacions entre llengües, cultures i identitats

També és important posar de manifest que, a diferència dels altres futurs mestres, en el total de creences de cada paradigma la Nora presenta poca diferència pel que fa a la quantitat de creences del paradigma *intermedi* (33) i el *monolingüe-bilingüe* (31). No obstant això, en conjunt, el total de creences és més elevat en el cas del paradigma *plurilingüe*. Tot seguit, s'il·lustra aquesta explicació a través d'un exemple.

Temàtica del canvi paradigmàtic 3 (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009): L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.

- Creença dels textos reflexius i focus grup (2n) situada al paradigma *monolingüe-bilingüe*:
CB 4: La pròpia trajectòria d'aprenentatge de llengües es va basar en el coneixement de les llengües per mitjà d'un enfocament tradicional, en el qual es posava l'accent en la gramàtica i l'ortografia en context d'ús hipotètic i *teòric* de les llengües.
- Creença dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situada al paradigma *monolingüe-bilingüe*:
CB 4: Els aprenentatges formals a l'escola no estan vinculats al medi, a les experiències i al bagatge lingüístic de l'alumnat, ni s'emmarquen en situacions comunicatives reals.
- Creença del relat de vida lingüística (1r) situada al paradigma *intermedi*:
CP 1.2: La millor manera d'aprendre una llengua estrangera és parlar i interactuar allà on s'utilitza constantment.
- Creences dels textos reflexius i focus grup (2n) situades al paradigma *intermedi*:
CP 1.1: La família ensenya, de forma indirecta, la llengua materna, sobretot pel que fa a les competències comunicatives.
CB 4: La vida en societat permet aplicar els coneixements lingüístics en situacions reals.
- Creences dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situades al paradigma *intermedi*:
CB 1: El plurilingüisme té més presència en contextos informals d'aprenentatge que en els formals i reglats.
- Creença de la cartografia lingüística (3r) situada al paradigma *intermedi*:
CB 3: La construcció de la competència plurilingüe és dinàmica durant el procés, però es considera estàtica quan finalitza.
- Creences del relat de vida lingüística (1r) situades al paradigma *plurilingüe*:
CB 1: Aprendre una llengua és aprendre a interactuar dins de l'àmbit de la comunicació.
CP 3.1: El viatge com a motor bàsic i fonamental d'aprenentatge.
CB 4: El desenvolupament i evolució del repertori lingüístic es realitza en funció dels canvis en els diferents contextos socials.
- Creença de l'autoretrat lingüístic (1r) situada al paradigma *plurilingüe*:
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 d'interacció.
- Creences dels textos reflexius i focus grup (2n) situades al paradigma *plurilingüe*:

CB 1: El recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües són paral·leles i en elles la família, l'escola i la societat tenen papers rics i diversos.

- Creença dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situada al paradigma *plurilingüe*:

CP 1.1: El concepte de llengua implica l'habilitat d'utilitzar-la amb finalitats comunicatives.

- Creença de la cartografia lingüística (3r) situada al paradigma *plurilingüe*:

CP 4.1: L'evolució i l'eixamplament de la competència plurilingüe es dona gràcies a les mediacions i *supervisió* d'altres significatius (companys i mestra) durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

CP 4.3: La competència plurilingüe té un caràcter individualitzat, però es construeix en el si de determinats entorns socials.

- Creença de l'autoretrat docent (4t) situada al paradigma *intermedi*:

CP 3.4: Els *media* com a eines de mediació per ensenyar i aprendre.

- Creences de l'autoretrat docent (4t) situades al paradigma *plurilingüe*:

CP 2.3: La construcció de la competència plurilingüe té lloc a través de la interacció en contextos socioculturals concrets.

CB 3: La professió de mestra requereix recerca i innovació constant.

CP 3.1: Les formes d'ensenyament i d'aprenentatge de la docent han d'evolucionar al llarg del temps.

CP 3.2: Les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge han de ser contextualitzades, significatives, originals, manipulatives i dinàmiques.

CP 3.3: Les condicions d'ensenyament i d'aprenentatge per tal que es derivi un *producte* de les activitats educatives són: la interacció i comunicació real, la pràctica, la manipulació, la contextualització, l'adquisició de competència i autonomia, i l'enfocament intercultural.

Malgrat que, tal i com s'ha comentat, en l'evolució de les seves creences es van produir regressions de 1r a 3r, a l'últim curs de la seva formació inicial, les creences van tornar a transitar cap al paradigma *plurilingüe*. A l'autoretrat docent de 4t, tot i que va mantenir arrelades algunes creences al paradigma *intermedi*, en conjunt, el seu mapa mental s'allunya de la visió aïllada, hegemònica i purista de les llengües per desplaçar-se cap a una visió integrada i global. Aquesta evolució pot haver estat influïda per les diferències entre la docència que la investigadora va realitzar a l'estudiant a 1r, en la qual es va presentar l'enfocament plurilingüe, i les docències d'altres cursos del grau, així com pel contrast entre els *coneixements teòrics* i la realitat educativa de les pràctiques.

Els fenòmens de canvi més freqüents en les creences de la Nora són les *afinacions*, tot i que també es produeixen *metamorfosis* en fases intermèdies de la formació inicial. L'exemple que s'ha plasmat mostra que a les recollides de dades del 1r curs del grau (relat de vida lingüística i autoretrat lingüístic) la futura mestra se situa al paradigma *plurilingüe* o a l'*intermedi*. S'observa que les seves creences s'*afinen* cap a l'enfocament plurilingüe, la qual cosa es manifesta en les idees següents: aprendre una llengua és aprendre a comunicar-se; el viatge com a motor per aprendre llengües; i la relació entre

usos lingüístics i la presència de les llengües en diferents contextos socials, que augmenta les possibilitats d'aprendre-les.

Durant la fase intermèdia del grau, en la qual es recullen dades a través dels textos reflexius, el focus grup i els dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, l'estudiant realitza *metamorfosis* cap al paradigma *monolingüe-bilingüe* o l'*intermedi*. Les seves creences es desplacen cap a l'enfocament tradicional d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües, del qual insisteix en la idea que els contextos on es produeix són 'hipotètics, teòrics i no comunicatius'.

A més, només té en compte el plurilingüisme en contextos informals d'aprenentatge, i emfatitza que la família i la societat contribueixen a desenvolupar la competència plurilingüe. Malgrat això, apareix una creença en els dibuixos que es pot considerar pròpia del paradigma *plurilingüe*, ja que concep l'ús de les llengües a partir dels seus fins comunicatius.

A la cartografia lingüística i a l'autoretrat docent (3r i 4t), les creences de la Nora tornen a desplaçar-se cap al paradigma *plurilingüe* o *intermedi*—com a l'inici de la formació inicial—. Per tant, es produeixen *metamorfosis*, *ampliacions* i *afinacions* cap a concepcions de la didàctica de les llengües que tenen en compte que:

- Les mediacions dels *altres significatius* són clau per a l'aprenentatge de llengües.
- La competència plurilingüe és alhora individual i social.
- El seu desenvolupament és dinàmic i situat al llarg de la vida.

Tot i així, hi han dues creences, una de la cartografia lingüística i una altra de l'autoretrat docent, que s'emmarquen en el paradigma *intermedi*. A la primera, la Clara parla alhora del dinamisme i el caràcter estàtic de la competència plurilingüe, la qual cosa la condueix a considerar que el procés de construcció de la competència és conclusiu. A la segona creença del paradigma *intermedi* no considera la dimensió comunicativa per a l'adopció de l'enfocament plurilingüe, tot i que té en compte els processos de mediació.

Hi ha altres creences d'aquesta estudiant que van evolucionar de forma inversa, cap al paradigma *monolingüe-bilingüe*, del 2n al 3r curs del grau. Aquestes creences que es van desplaçar regressivament abordaven la necessitat de *dominar* les llengües que formen part del repertori lingüístic per aprendre'n de noves, i l'*equilibri* entre el grau de desenvolupament de les competències en cada llengua (2n canvi paradigmàtic de Coste, 2001, i Coste Moore i Zarate, 2009). Aquest retrocés va estar influït, de forma particular, per *mediacions estratègiques* relacionades amb la formació inicial i les pràctiques de 3r.

Malgrat tot, al final del grau, en el seu mapa mental hi ha proximitat entre les creences

dels paradigmes *intermedi* i *monolingüe-bilingüe*, i una major distància respecte les creences del paradigma *plurilingüe*, les quals són més predominants. Això demostra que, després del procés formatiu i reflexiu, les seves creences van tornar a situar-se, majoritàriament, en el marc del plurilingüisme.

Característiques temàtiques de les creences base i perifèriques

Les seves creences base se centren en tres temes: el plurilingüisme escolar (3); la relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües (1); la construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe (2). En canvi, a les creences perifèriques focalitza l'atenció en: la necessitat de *dominar* una llengua per aprendre'n una altra (4); les relacions entre llengües, cultures i identitats (6); la *utilitat* de les llengües (5). La freqüència amb què cada tema és abordat demostra que la Nora valora més les perspectives escolars, individuals i socials que contribueixen a la construcció de la competència plurilingüe (temes 3, 1 i 2), que no les capacitats que el seu desenvolupament implica, les seves funcions i les seves interaccions respecte altres elements com les cultures i les identitats (temes 4, 5 i 6).

MÈTODE DE RECOLLIDA DE DADES	RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA (1r)	AUTORETRAT LINGÜÍSTIC (1r)	DIBUIXOS ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LLENGÜES (2n)	TEXTOS REFLEXIUS I FOCUS GRUP (2n)	CARTOGRAFIA LINGÜÍSTICA (3r)	AUTORETRAT DOCENT (4t)	TOTAL
⁵⁵ PARADIGMA PREDOMINANT (de més a menys)	P (13) ⁵⁶ I (6) M-B (1)	P (3) I (1) M-B (2)	P (12) I (4) M-B (14)	P (16) I (17) M-B (10)	P (7) I (5) M-B (4)	P (8) I (2) M-B (0)	P (59) I (35) M-B (31)
⁵⁷ TEMÀTICA RECURRENT (de més a menys)	2 (14), 1 (13), 3 (9), 4 (3), 5 (2), 6 (2).	2 (6), 1 (4), 4 (2), 6 (2), 5 (1), 3 (0).	3 (24), 1 (15), 2 (9), 4 (4), 6 (4), 5 (1).	3 (11), 1 (9), 4 (8), 5 (6), 6 (6), 2 (3).	2 (13), 3 (8), 4 (8), 1 (4), 5 (1), 6 (0).	3 (7), 2 (6), 1 (4), 4 (2), 6 (2), 5 (0).	3 (59), 1 (49), 2 (51), 4 (27), 6 (16), 5 (11).

Taula 34. Significativitat dels mètodes de recollida de dades, paradigmes i temes de les creences de la Nora.

⁵⁵ Paradigmes:

P: *Plurilingüe*

I: *Intermedi* (entre el *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe*)

M-B: *Monolingüe-bilingüe*

⁵⁶ Entre parèntesis (x) la quantitat de creences de cada paradigma o temàtica.

⁵⁷ Temàtiques recurrents:

1: La relació entre el recorregut vital i la *trajectòria d'aprenentatge* de llengües

2: La construcció i el desenvolupament de la competència plurilingüe

3: El plurilingüisme escolar

4: La necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra

5: La *utilitat* de les llengües

6: Les relacions entre llengües, cultures i identitats

Pol

En conjunt, malgrat que el Pol presenta un mapa mental força proper al paradigma *plurilingüe*, manté creences arrelades al paradigma *intermedi* i al *monolingüe-bilingüe*. L'evolució de les seves creences es pot llegir en paral·lel a les formes de generació de dades, ja que el fet que siguin multimodals mostra que l'ús combinat de narratives verbals i visuals té repercussió en els canvis paradigmàtics de les creences.

Malgrat això, cal destacar que quan el futur mestre elabora el relat de vida lingüística, els textos reflexius i participa en el focus grup –narratives multimodals amb predomini del llenguatge verbal–, la freqüència de creences del paradigma *plurilingüe* s'equipara amb les del paradigma *monolingüe-bilingüe* o *intermedi*. Això demostra la necessitat d'introduir mètodes visuals per qüestionar creences que, només fent ús de mètodes tradicionals, poden romandre arrelades.

Tal i com s'ha comentat, en conjunt el sistema de creences de l'estudiant s'inscriu en el paradigma *plurilingüe*, encara que, quan finalitza el grau, en el seu mapa mental es mantenen resistents algunes creences del paradigma *intermedi* o *monolingüe-bilingüe*. Aquestes creences estan relacionades amb la no assumptió del caràcter dinàmic de la competència plurilingüe; i amb les funcions i les capacitats metacognitives del docent en relació a la gestió del plurilingüisme escolar. Aquestes creences s'allunyen de forma parcial respecte les consideracions del Consell d'Europa (2018).

Majoritàriament, el desplaçament de les seves creences entre els tres paradigmes es tradueix en fenòmens de canvi o resistència intermedis, és a dir, en *afinacions* i *ampliacions*. Tot seguit, s'indiquen aquests fenòmens evolutius a través d'un exemple.

Temàtica del canvi paradigmàtic 4 (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009): En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.

- Creences dels textos reflexius i focus grup (2n) situades al paradigma *intermedi*:
 - CB 1: El bagatge lingüístic i la procedència cultural generen una predisposició social a aprendre determinades llengües, la qual cosa influeix en la formació de la identitat.
 - CB 3: S'estableixen associacions entre llengües i persones, la qual cosa es relaciona amb la dimensió afectiva de les llengües.
- Creences dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situades al paradigma *intermedi*:
 - CB 1. Saber o conèixer una llengua significa:
 - o Tenir consciència de la seva existència i dur a terme reflexions metalingüístiques.

- *Dominar-la*: conèixer el sistema formal i desenvolupar habilitats lingüístiques de forma significativa.
- Saber-la emprar amb finalitats comunicatives segons diferents propòsits, en els diferents àmbits vitals i amb diferents persones.
- Tenir recursos lingüístics i comunicatius per gestionar eficaçment la comunicació.

CB 3. El coneixement i ús de la llengua permet satisfer les necessitats i interessos dels interlocutors en situacions comunicatives monolingües i plurilingües.

- Creença de l'autoretrat lingüístic (1r) situada al paradigma *plurilingüe*:

CP 4.1: La comunitat immediata familiar té especial rellevància en la construcció del propi repertori lingüístic pel capital lingüístic heretat.

- Creences dels textos reflexius i focus grup (2n) situades al paradigma *plurilingüe*:

CB 1. La llengua té una funció medidora de l'activitat, que permet conèixer i atribuir sentit a la realitat.

CB 4. La llengua com a eina i signe per organitzar el pensament.

CB 5. La competència plurilingüe es construeix i s'eixampla per mitjà dels coneixements lingüístics i de les capacitats de gestió de la comunicació en situacions plurilingües.

- Creences dels dibuixos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (2n) situades al paradigma *plurilingüe*:

CB 1: La construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe implica el desplegament dels següents factors clau: motivació, adaptació als contextos, entorns d'aprenentatge adequats, bagatge lingüístic, estructuració dels coneixements lingüístics per fer-ne un ús contextualitzat.

CB 1: L'aprenentatge de noves llengües a l'edat adulta permet aprofitar estratègies adquirides i l'experiència com a recursos facilitadors de l'aprenentatge.

CB 2: Com més ampli i divers és el repertori lingüístic, més fàcil és aprendre noves llengües.

CB 2: L'ús de les llengües va associat a convencions culturals.

- Creença de la cartografia lingüística (3r) situada al paradigma *plurilingüe*:

CP 2.1: La competència plurilingüe està relacionada amb el recorregut vital i, en concret, la trajectòria d'aprenentatge de llengües, que es desenvolupa en contextos socioculturals.

- Creença de l'autoretrat docent (4t) situada al paradigma *plurilingüe*:

CP 3.1: És necessari optimitzar els repertoris lingüístics dels alumnes, incloent totes les llengües i varietats.

En el sistema de creences d'aquest bloc temàtic, no hi ha creences que pertanyin totalment al paradigma *monolingüe-bilingüe*. En major mesura s'emmarquen al paradigma *plurilingüe* o a l'*intermedi*. Les *afinacions* i *ampliacions* que es produeixen fan referència als següents aspectes:

- Les associacions entre llengües i persones.
- La possibilitat o no d'assolir el *domini* de les llengües.
- La consideració de l'existència de situacions monolingües i plurilingües.
- La visió del bagatge lingüístic i cultural com a determinant i condicionant en la direcció amb què es desenvolupa la competència plurilingüe.

Al llarg dels processos reflexius de la formació inicial, algunes d'aquestes creences transiten de forma completa cap al paradigma *plurilingüe*. Aquest dinamisme en les creences, produït gràcies a l'increment de sabers (*ampliacions*) i els canvis parcials i precisos de concepcions (*afinacions*), es tradueix en l'expressió de les següents idees:

- Els beneficis que aporta el bagatge familiar lingüístic heretat.
- La funció medidora de les llengües.
- La relació entre el llenguatge i el pensament.
- La competència plurilingüe com a capacitat de gestionar la comunicació en situacions de diversitat lingüística.
- L'ús dels coneixements i estratègies lingüístiques adquirides per aprendre noves llengües.
- La relació entre les llengües i les convencions culturals.

El fet de parlar d'aquests aspectes mostra una evolució delicada de les seves creences cap als canvis paradigmàtics que ha comportant l'assumpció de la noció de *competència plurilingüe* i que van apuntar Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009).

Això s'observa a les últimes recollides de dades quan el Pol expressa la relació entre la construcció de la competència plurilingüe i el desenvolupament de la pròpia trajectòria d'aprenentatge, que té lloc en contextos socioculturalment diversos (cartografia lingüística, 3r). També manifesta la necessitat d'aprofitar els repertoris lingüístics de l'alumnat a l'escola, considerant no només les diferents llengües sinó també les varietats lingüístiques (autoretrat docent, 4t). Per tant, al llarg del grau, les seves creences s'han (re)configurat en la direcció proposada des del Consell d'Europa pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

Característiques temàtiques de les creences base i perifèriques

Les seves creences base es configuren en tres blocs temàtics: la relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües (1), la construcció i desenvolupament de la competència plurilingüe (2), el plurilingüisme escolar (3). En canvi, les creences perifèriques emfatitzen: la necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra (4), les relacions entre llengües, cultures i identitats (6), la *utilitat* de les llengües (5).

El subjecte posa l'accent en les esferes acadèmiques, socials i personals de l'educació plurilingüe (temes 1, 2 i 3), mentre que incideix en menor mesura en les seves formes d'adquisició (tema 4, 6 i 5). Els blocs temàtics 5 i 6 gairebé no són tractats, la qual cosa demostra que el Pol s'ha centrat més en el concepte de *competència plurilingüe* en si mateix, que no en els seus aspectes subjacents.

MÈTODE DE RECOLLIDA DE DADES	RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA (1r)	AUTORETRAT LINGÜÍSTIC (1r)	DIBUIXOS ENSENYAMENT i APRENTATGE DE LLENGÜES (2n)	TEXTOS REFLEXIUS i FOCUS GRUP (2n)	CARTOGRAFIA LINGÜÍSTICA (3r)	AUTORETRAT DOCENT (4t)	TOTAL
⁵⁸ PARADIGMA PREDOMINANT (de més a menys)	P (4) ⁵⁹ I (2) M-B (5)	P (6) I (1) M-B (1)	P (26) I (6) M-B (0)	P (17) I (15) M-B (5)	P (11) I (2) M-B (0)	P (10) I (2) M-B (1)	P (74) I (28) M-B (12)
⁶⁰ TEMÀTICA RECURRENT (de més a menys)	2 (9), 3 (7), 1 (6), 4 (3), 6 (1), 5 (0).	2 (7), 1 (4), 3 (4), 4 (2), 6 (2), 5 (0).	1 (26), 3 (22), 2 (19), 4 (8), 6 (7), 5 (4).	4 (12), 3 (8), 1 (7), 5 (6), 2 (3), 6 (1).	2 (9), 1 (6), 3 (6), 4 (2), 5 (0), 6 (0).	3 (13), 2 (9), 1 (6), 6 (2), 4 (1), 5 (0).	1 (55), 2 (56), 3 (60), 4 (28), 6 (13), 5 (10).

Taula 35. Significativitat dels mètodes de recollida de dades, paradigmes i temàtiques de les creences del Pol.

4. Quines *ressonàncies* hi ha entre les creences de cada paradigma dels estudiants segons els sis canvis paradigmàtics de l'enfocament plurilingüe?

D'aquesta investigació situada, longitudinal i no generalitzable a gran escala és interessant observar les *ressonàncies* (Conle, 1996) en les creences d'un mateix subjecte o entre les dels diferents estudiants. Aquestes *ressonàncies* tenen relació amb les següents *mediacions estratègiques*: la docència en didàctica de les llengües (el saber), els processos reflexius multimodals (el *jo*) i les pràctiques a les escoles (l'activitat), que afavoreixen el dinamisme i la (re)configuració de les creences durant el grau. Aquestes també mostren en quines creences coincideixen els sis estudiants, pel que fa al seu canvi o resistència al llarg de la formació inicial. En major o menor mesura, els futurs mestres

⁵⁸ Paradigmes:

P: *Plurilingüe*

I: *Intermedi* (entre el *monolingüe-bilingüe* i el *plurilingüe*)

M-B: *Monolingüe-bilingüe*

⁵⁹ Entre parèntesis (x) la quantitat de creences de cada paradigma o temàtica.

⁶⁰ Temàtiques recurrents:

1: La relació entre el recorregut vital i la *trajectòria d'aprenentatge* de llengües

2: La construcció i el desenvolupament de la competència plurilingüe

3: El plurilingüisme escolar

4: La necessitat de saber molt bé (*dominar*) una llengua per aprendre'n una altra

5: La *utilitat* de les llengües

6: Les relacions entre llengües, cultures i identitats

han fet transitar les creences del paradigma *monolingüe-bilingüe* al *plurilingüe* a partir de les (re)conceptualitzacions⁶¹ que s'han apuntat a la primera pregunta.

La identificació d'aquestes *ressonàncies* serveix per trobar elements de millora per a la formació inicial dels mestres d'acord amb l'actual societat plurilingüe, tenint en compte que les creences dels estudiants guiaran les seves futures actuacions docents. A continuació, seguint la sistematització utilitzada a la primera pregunta, es categoritzin les creences que han *resonat* en un mateix subjecte o entre els sis estudiants de la titulació de Mestre de Primària. Aquestes es classifiquen en funció de la seva pertinença a un dels tres paradigmes –*monolingüe-bilingüe*, *intermedi* o *plurilingüe*– i segons les sis (re)conceptualitzacions. De la mateixa manera que a la primera pregunta, els temes de les reconceptualitzacions no es tracten de forma total a totes les creences, sinó que això depèn de la seva pertinència als diferents paradigmes.

Creences arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe*

1. De la metàfora del *domini* a la noció de *competències parcials*.

- Per construir la competència plurilingüe és necessari l'*equilibri* en les competències lingüístiques en cada llengua per garantir l'eficàcia comunicativa, tot i que es considera difícil arribar a *dominar* les llengües. (A-2, B-2, C-1 i C-5)⁶²
- La formació de la competència plurilingüe és un procés que finalitza quan s'aconsegueix l'*equilibri* i el *domini* de les llengües del repertori. (N2 i N5)
- El *domini* aporta un major prestigi social. (A-2 i A-5)
- Una de les funcions de l'escola i un dels objectius de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües és el *domini* de les llengües, per aconseguir que alumnes esdevinguin *comunicadors ideals*. (B-2, B-6, N-2, N-6, P-1, P-2 i P-5)

⁶¹ Temàtiques emergides de la (re)conceptualització de les creences dels estudiants:

1. De la metàfora del *domini* a la noció de *competències parcials*.
2. De la *utilitat* socialment imposada, d'acord a la jerarquització de les llengües segons el seu prestigi, a la *utilitat* subjectiva de les llengües, basada en les necessitats de comunicació humana.
3. De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.
4. De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.
5. De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una *competència subjacent comú*.
6. De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides.
7. Dels contextos escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (formals i informals).

⁶² Llegenda:

(Inicial del nom – Número de la temàtica del canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe)

Ex. El *domini* aporta un major prestigi social. (A-2 i A-5) → Creença. (Aida, 2n i 5è canvi paradigmàtic)

- Saber una llengua implica *dominar* les competències comunicatives. (A-2, B-2, C-1 i C-5)
- Un individu pot esdevenir un *bilingüe ideal o total*. (C2 i C-5)
- El *domini* de la L1 és imprescindible per aprendre noves llengües. (D-1, D-2, D-4, D-5 i D-6)
- El *domini* és més o menys important en funció del grau de proximitat tipològica entre llengües. (D-1, D-2, D-4, D-5 i D-6)
- El *domini* és requisit durant l'edat adulta, però no durant la infantesa. (D-5)
- La mestra ha d'assolir el *domini* de les llengües per esdevenir *una parlant ideal* pels alumnes. (N-2 i N-6)

2. De la *utilitat* socialment imposada d'acord a la jerarquitització de les llengües segons el seu prestigi a la *utilitat* subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana.

- S'ha de prioritzar l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, perquè es tracta d'una llengua franca i de comunicació internacional, que respon a interessos pragmàtics i professionals i a majors oportunitats laborals. (A-5, B-5, C-5, D-5 i P-5)
- L'anglès és la llengua amb un major prestigi social, de la qual s'ha de tenir un bon nivell i s'ha d'assolir el *domini*. (B-5, D-5 i P-5)
- A nivell social, hi ha llengües més *útils* que d'altres, la qual cosa es relaciona amb la seva major o menor necessitat d'existència. (B-5, C-5, D-5 i P-5)

3. De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

- Pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, la tasca de l'escola és *homogeneïtzadora*, mentre que la de la família i la societat és *heterogeneïtzadora*. (A-6, B-1 i B-4)
- A l'escola el plurilingüisme es planteja des d'ideologies focalitzades en la unitat, la centralització i l'estandardització de les llengües. (B-1 i B-4)
- El context escolar i social és plurilingüe, però que en aquests entorn hi ha subjectes i situacions monolingües. (B-5)
- Durant els aprenentatge formals de les llengües a l'escola no es relacionen amb el bagatge lingüístic de l'alumnat i amb el seu paper a l'entorn. No s'acullen les

llengües familiars i només es potencia l'ús del català com a llengua vehicular. (C-6, N-1, N-3, N-6 i P-6)

- L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües es basa en el model tradicional, centrat en el codi lingüístic, la gramàtica, l'ortografia, el sistema formal, la norma, la memorització, l'ús 'hipotètic i teòric' de les llengües i, sobretot, de la llengua escrita; i que entén el rol de la mestra com a experta transmissora i el de l'alumnat com a receptor passiu. (A-6, C-6 i P-6)
- L'escola fa possible el perfeccionament i la correcció de l'ús de les llengües en el registre formal. (P-6)
- Es presenta una concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a partir de la qual cada llengua és ensenyada com si fos la primera i en què les llengües s'aïllen per ser apreses. (N-1)
- El desenvolupament de la competència plurilingüe només se situa en contextos reglats, en els quals les llengües només es conceben com a objectes d'aprenentatge, i no es té en compte la seva funció mediatra i el seu caràcter transversal. (N-1, N-3 i N-5)
- S'associa l'ensenyament de llengües a l'escola amb l'aprenentatge de segones llengües o llengües estrangeres. (N-1)
- El coneixement de les llengües del repertori lingüístic es concep des d'un punt de vista lingüístic i poc comunicatiu. (P-2)
- No es contempen les experiències prèvies a la universitat, que pertanyen a la pròpia trajectòria d'aprenentatge de llengües, per al desenvolupament de les funcions docents relacionades amb la gestió de la diversitat lingüística. (P-3 i P-6)

4. De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.

- Existeix l'associació llengua-nació-bandera o llengua-bandera. (B-1 i C-1)
- Es presenta una visió compartimentada de les llengües i dels seus contextos d'aprenentatge, a partir de la qual es considera que totes les llengües que no són L1 s'han d'adquirir en contextos reglats, acadèmics i professionals, en els quals se centra l'atenció en el codi escrit en detriment de l'oral. (A-6, B-1, B-3, B-5, B-6, C-1, D-1, D-6, N-1, N-2, N-4, N-5, N-6, P-1 i P-2)
- La pluralitat lingüística rarament és present fora dels àmbits escolars. (D-5)

- El plurilingüisme es concep com a *assumible*, però des d'una visió segmentada de les llengües del repertori lingüístic, segons els seus àmbits d'ús (llengua vehicular, estrangeres, etc.) i la procedència de les persones amb qui s'utilitzen. Per tant, es manifesta l'associació entre persones–llengües. (A-6, B-1, B-3, B-5, B-6, C-1, D-1, D-6, N-1, N-2, N-4, N-5, N-6 i P-2)
- No s'inclouen les llengües mortes dins del repertori lingüístic. (P-1 i P-2)

5. De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una *competència subjacent comú*.

- Es parteix de la condició de proximitat o distància interlingüística per considerar beneficiosa o perjudicial la interrelació entre llengües per a l'aprenentatge. (B-1)
- Es creu que les relacions i comparacions interlingüístiques produeixen desavantatges cognitius i són contraproductius per a la construcció de la competència plurilingüe, excepte en el cas que les llengües siguin tipològicament llunyanes respecte la L1. (N-1, N-4 i N-5)

6. De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides.

- L'aprenentatge de llengües és difícil a l'edat adulta. (B-3)

Creences que s'emmarquen en el paradigma *intermedi*

1. De la metàfora del *domini* a la noció de *competències parcials*.

- El *domini* de les competències en diferents llengües depèn del seu ús i presència a l'entorn. (A-2)
- Es poden *dominar* en menor o major mesura les llengües, ja que la manca de *domini* en una llengua es pot substituir pel desenvolupament de competències en diferents nivells i d'estratègies de comunicació. (A-2, A-5)
- Hi ha diferències entre els verbs 'conèixer, utilitzar, *dominar* i aprendre' no només les llengües, sinó també les varietats lingüístiques. (A-2)
- Es poden arribar a *dominar* les llengües que s'aprendran en el futur segons la pròpia trajectòria d'aprenentatge. (A-3)

- Es vincula el *domini* a una major autonomia i autoregulació del subjecte, i a una menor dificultat per aprendre altres llengües. (A-5, C-1, C-4, C-5, C-6, N-1, N-2, N-3, N-4, N-5, P-2, P-4 i P-5)
- El *domini* de les llengües és el que permet establir relacions interlingüístiques, usar-les en diferents contextos. (B-2, B-4, N-1, N-2, N-3, N-4, N-5, P-2, P-5)
- El desenvolupament de la competència plurilingüe implica la construcció d'un repertori lingüístic, del qual es vol assolir el *domini* de les llengües. (C-1)
- El *domini*, sobretot de la L1, és un facilitador per a l'aprenentatge de llengües, però no un requisit; no és possible determinar el moment en què es *dominen* les llengües, perquè és un procés inconclús. S'apunta que *dominar* una llengua és impossible, perquè està formada per múltiples dimensions i està lligada a una història i una cultura que no es pot conèixer i ensenyar en la seva globalitat. (C-1, C-4, C-5, C-6, N-1, N-2, N-3, N-4, N-5, P-2 i P-5)
- Existeix jerarquia entre les llengües del repertori lingüístic, essent la primera llengua la més important i referent per al seu eixamplament; però les habilitats en cada llengua són parcials. (B-2, B-3, B-5 i P-2, P-5)

2. De la *utilitat* socialment imposada d'acord a la jerarquitització de les llengües segons el seu prestigi a la *utilitat* subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana.

- Dins del repertori lingüístic s'estableix una jerarquia entre llengües, ja que sempre n'hi ha una que està per sobre de les altres, tot i que totes són *útils* per aprendre'n de noves. (A-1, A-2, C-1, C-2, C-5, D-1, D-2, D-5, N-1, N-3, N-5, P-1 i P-2)
- És predominant una visió mercantilista aplicada a la *utilitat* de les llengües, si es té en compte les seves funcions en el context social. En canvi, a nivell personal, s'associa la *utilitat* de les llengües a un major enriquiment. (A-4, A-5, D-5, N-5, P-1, P-2 i P-5)
- La 'utilitat social imposada' de les llengües no respon a criteris de funcionalitat pràctica segons el context (ex. requeriments per a ofertes laborals), sinó que es determina segons el seu prestigi social. (A-4, A-5, D-5, N-5 i P-5)
- El fet que l'anglès sigui la llengua amb un major prestigi i de comunicació internacional és una imposició social, per la qual cosa, socialment, el seu aprenentatge es concep com a imprescindible. (A-4, A-5, D-5 i P-5)

- La *utilitat* de les llengües hauria d'anar més associada a *actituds* i *interessos*, que a *coneixements teòrics*. (A-1, A-2, A-4, A-5, N-5 i P-5)
- Existeix jerarquia entre llengües del repertori lingüístic, essent la L1 la més important i referent per al seu eixamplament, per a la transferència de competències i per a la formació de la identitat, però les habilitats en cada llengua són parcials. (A-1, A-2, B-2, B-3, B-5, C-1, D-1, D-2, D-5, N-1 i N-5)
- Hi ha certa jerarquia entre les dimensions de les llengües, en especial a l'expressiva i l'escripta respecte la resta. (C-1, C-2, C-4, C-5, N-1, N-3, N-5 i P-6)
- La *utilitat* i l'estatus de les llengües és objectiva quan és imposada per la societat, segons l'ús que en fa; però esdevé subjectiva a nivell personal. (A-1, A-2, C-1, C-2, C-5, D-1, D-2, D-5, N-1, N-3, N-5, P-1 i P-2)
- La competència plurilingüe té un caràcter global, però els seus components es juxtaposen, jerarquitzen i relacionen per homologia. (C-1, C-2, C-5, N-1, N-3, N-4, N-5, P-6)

3. De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

- En el nostre país s'utilitza la perspectiva tradicional d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües, mentre que a l'estranger s'ha observat que es duu a terme un enfocament més comunicatiu. (A-6, B-6, C-2, C-6 i N-6)
- L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües és eficaç si té lloc en contextos comunicatius, tot i que és en els contextos escolars reglats on s'ha de produir el coneixement formal de les llengües. (A-6, B-6, C-2, C-6, P-3 i P-6)
- L'estandardització i la normativització de les llengües limita als mestres a l'hora d'aplicar l'enfocament plurilingüe. (A-6 i N-6)
- S'haurien d'introduir totes les llengües i varietats dins de l'aula, ja que això permet el seu contrast i incrementa la consciència lingüística. (A-6, B-3, B-5, B-6, C-6, D-6, N-4, N-6 i P-6)
- Es constata que la forma més eficaç d'aprenentatge de llengües és la immersió, però no es tenen en compte totes les llengües (curriculars, familiars i estrangeres). (A-6, B-3, B-5, B-6, C-3, C-6, D-6, N-4, N-6 i P-6)
- La competència plurilingüe és dinàmica i canviant, i el tractament de les llengües, especialment del català i castellà, està evolucionant als centres. (A-6, B-3, B-4, B-5, B-6 i P-6)

- El plurilingüisme escolar és un fenomen freqüent, complex, contextual i difícil d'afrontar, tenint en compte la diversitat de situacions que el caracteritza, la qual cosa condueix a que la pluralitat lingüística sovint no sigui acollida i reconeguda a l'escola. (A-6, B-3, B-4, B-5, B-6, C-6, D-6, N-4, N-6 i P-6)
- El tractament del català com a llengua d'escolarització a determinats contextos socials és imprescindible per garantir la cohesió de l'alumnat, i el coneixement i ús d'aquesta llengua que no és present al seu entorn immediat. (B-4, C-3 i C-6)
- A l'escola es potencia l'ús i aprenentatge del català, però, generalment, no s'acull i s'aprofita el bagatge lingüístic de l'alumnat. (A-6, B-3, B-5, B-6, C-6, D-6, N-4, N-6 i P-6)
- El CLIL permet crear escenaris immersius, reals i significatius d'ús de les llengües, però, en ocasions, es produeix la seva aplicació de forma *distorsionada* a través d'un enfocament tradicional. (A-6 i B-6)
- Un dels requisits per a l'aprenentatge de llengües és la presència i ús de les llengües a l'entorn immediat, sobretot pel desenvolupament de l'expressió oral com a capacitat principal dins de la competència plurilingüe. (B-4, C-3 i C-6)
- L'aprenentatge de llengües ha de partir de l'interès del subjecte i està relacionat amb qüestions actitudinals. (C-4 i C-6)
- El plurilingüisme és la norma en el nostre context educatiu, però que els docents no disposen de coneixements i eines necessàries per optimitzar-lo i presenten dificultats per gestionar la diversitat lingüística. (A-6, B-3, B-5, B-6, D-6 i P-6)
- El plurilingüisme escolar suposa un esforç addicional per part del professorat i l'alumnat, si es té com a objectiu el seu reconeixement i foment. (A-6, D-6 i P-6)
- La formació inicial de mestres ha de permetre desenvolupar la competència plurilingüe, ja que la figura del docent és clau per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. (A-6, D-6 i P-6)
- Els *media* són eines de mediació per ensenyar i aprendre llengües. (N-3)
- Les llengües no s'ensenyen teòricament sinó a través del seu ús; però l'únic que es pot ensenyar és el seu sistema formal. (A-6, B-6, C-2, C-6, N-6, P-3 i P-6)
- Les activitats a l'escola tracten les llengües de forma segmentada, no s'emmarquen en situacions immersives, comunicatives, funcionals i reals, i se

centren en la gramàtica i la correcció; tot i que, tenen en compte la reflexió sobre la formalització de les llengües. (A-6, B-6, C-2, C-6, N-6, P-3 i P-6)

- Les funcions de l'escola pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües són: la formalització, la correcció, el coneixement del sistema formal i el codi lingüístic, l'adquisició d'habilitats comunicatives, la reflexió i l'ús de les llengües en diferents contextos, però sense acollir les llengües familiars, i sense considerar el caràcter transversal de les llengües. (A-6, B-3, B-5, B-6, C-2, C-3, C-6, D-6, N-1, N-6, N-4, P-6, i P-6)
- Saber llengües vol dir ser capaç d'utilitzar-les amb finalitat comunicatives segons diferents propòsits, àmbits vitals i persones. (A-6, B-6, C-2, C-3, C-6, P-3 i P-6)

4. De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.

- L'ensenyament de llengües es basa en la separació dels seus components, i en la impossibilitat d'ensenyar-les en la seva globalitat. (C-1, C-4, C-6, D-1, D-2, D-5, N-1, N-3 i N-6)
- S'apel·la als avantatges de tenir en compte el bagatge lingüístic dels infants per a la integració social, l'aprenentatge de llengües i la formació de la identitat, encara que es mantenen arrelades les associacions llengua–persona i llengua–bandera, la qual cosa dificulta els vincles entre llengües. (A-3, C-1, C-6, P-1 i P-4)
- La procedència geogràfica de l'alumnat influeix en la llengua d'interacció a l'aula entre la mestra i l'estudiant (associació llengua–persona). (A-3, C-1, C-6 i P-1)
- S'estableixen relacions entre llengües i identitats en dues direccions: la formació de la identitat està influïda per la forma de parlar les llengües dins d'una cultura determinada; i la identitat docent plurilingüe al final de la formació inicial encara està en un procés insipient de desenvolupament. (C-1, D-1, D-2, D-5, N-1, P-1, P-2, P-3 i P-4)
- Existeixen formes de pensament associades a les diferents llengües del repertori lingüístic; i es relacionen determinats processos cognitius i emocionals amb els usos concrets de les llengües. (C-4, D-3 i N-4)
- El plurilingüisme és un fenomen *normal* i *assolible*, segons el qual hi ha relació entre llengües i identitats en el cas de la L1, les habilitats en cada llengua del repertori són parcials, i la competència plurilingüe té un caràcter global; tot i que

les llengües del repertori presenten una certa segmentació i jerarquització. (C-1, C-4, C-6, D-1, D-2, D-5, N-1, N-3, N-6, P-1, P-2, P-3 i P-4)

- Les situacions són plurilingües si hi ha presència de diferents llengües, però no diverses varietats lingüístiques. (D2)
- Es produeixen diferents tipus de relació amb les llengües segons les seves funcions afectives, existencials, instrumentals i acadèmiques. (C-4, D-3 i N-4)
- La L1 té una incidència especial en la formació de la identitat i en l'aprenentatge d'altres llengües. (C-1, D-1, D-2, D-5, N-1, P-1, P-2, P-3 i P-4)
- Les llengües són nocions abstractes i canviant segons el seu ús situat, tot i que es tendeix a la seva estandardització i es produeixen situacions comunicatives monolingües. (P-3, P-4 i P-5)
- En el procés de formació de la competència plurilingüe conflueixen fenòmens lingüístics, culturals i d'identitat, que influeixen en la predisposició a l'aprenentatge de llengües. (C-1, D-1, D-2, D-5, N-1, P-1, P-2, P-3 i P-4)

5. De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una *competència subjacent comú*.

- La transferència de coneixement i competències entre llengües pot ser productiva, excepte en els casos de llengües tipològicament pròximes, perquè pot comportar l'ús erroni de les llengües. (A-1, B-1, B-5, C-1, C-4, N-1, N-2, N-3, N-4 i N-5)
- Dins del repertori lingüístic s'estableix una certa jerarquia entre llengües, ja que la L1 que predomina per sobre de les altres i és la de referència, tot i que totes són *útils* per aprendre'n de noves i per a la construcció de la identitat. (A-1, A-2, C-1, N-1, P-1, P-2 i P-5)
- El *domini* de diverses llengües és un avantatge per eixamplar el repertori lingüístic, si es relaciona amb les capacitats comunicatives en diferents llengües i amb l'habilitat d'aprofitar la *complementarietat* entre coneixements i competències lingüístiques entre llengües tipològicament distants. (B-4, B-5, N-1, N-2, N-3, N-4, N-5, P-2 i P-5)
- Les llengües es conceben com a recursos per aprendre'n de noves, encara que es manté arrelada l'associació llengua–persona, la qual cosa dificulta els vincles entre llengües. (A-1, A-2 i P-1)

6. De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides.

- L'aprenentatge precoç de les llengües és necessari, per assentar les bases per aprendre llengües al llarg de la vida, i perquè hi ha major plasticitat cerebral, més predisposició i menor quantitat d'experiències viscudes respecte les llengües. (A-3, A-4 i D-5)
- El plurilingüisme és un fenomen *normal* per a tothom, però més difícil a l'edat adulta. (B-5 i N-5)
- Es considera *assumible* la construcció de la competència plurilingüe si s'inicia durant la infància i si hi ha un elevat nivell d'exposició a les llengües. (B-5 i N-5)

7. Dels contextos escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels *media*).

- S'associa l'aprenentatge de llengües als àmbits reglats. A partir de 3r del grau, es considera que hi ha dos requisits per a l'aprenentatge de llengües: que existeixi la necessitat d'utilitzar-les i que tinguin presència a l'entorn, per la qual cosa l'aprenentatge ha de tenir lloc en contextos formals i informals. (A-3, C-5, D-3, D-4, N-3, P-3)
- Els models i intermediaris lingüístics tenen molta importància, sobretot la família per a l'aprenentatge de la L1 i per la seva influència en l'adopció d'actituds i predisposicions vers l'aprenentatge de llengües. (B-3, B-4, C-5, D-4, N-3 i P-3)
- La societat pot esdevenir un punt d'inflexió durant la trajectòria d'aprenentatge de llengües dels individus. (B-4, C-5, N-3 i P-3)
- Les situacions comunicatives familiars són monolingües; i les escolars plurilingües. (D-4)
- El caràcter contextualitzat i dinàmic del procés de construcció de la competència plurilingüe es relaciona amb la participació de l'individu en experiències socioculturals familiars, escolars i lúdiques, on tinguin presència les llengües. Tot i això, es considera que el desenvolupament d'aquesta competència esdevé un fenomen estàtic quan finalitza la seva construcció. (C-5, N-3 i P-3)

Creences que se situen al paradigma plurilingüe

1. De la metàfora del *domini* a la noció de *competències parcials*.

- La competència plurilingüe inclou el coneixement de diferents llengües i varietats lingüístiques, el desenvolupament de competències parcials en diferents llengües i varietats, i l'adquisició d'habilitats de mediació. (A-2, B-2, C-2, C-5, D-2, N-2 i P-2)
- A l'escola és necessari que tinguin cabuda les llengües d'origen dels estudiants, el coneixement parcial de les quals permet a la mestra apropar-se als infants i a les seves famílies, i fer que s'enriqueixin del capital lingüístic dels companys per eixamplar el propi. (A-2, A-4, A-5, A-6 i P-2)
- La mestra no ha de ser una *parlant ideal* i ha de fer que a l'aula es produeixi *permeabilitat* entre llengües, a través de l'enfocament comunicatiu. (A-2, A-4, A-5, A-6, C-6 i P-2)
- [A partir del segon any del grau] El *domini* de les llengües és impossible, ni tan sols la L1, ja que l'aprenentatge de llengües mai acaba; les llengües estan formades per múltiples dimensions i estan lligades a una història i una cultura que, difícilment, s'arriba a conèixer totalment. (C-1, C-2, D-5, N-2, P-2, P-5 i P-6)
- El *domini* de les llengües no és possible, però sí que es pot comprendre i interioritzar el seu funcionament i adquirir competències comunicatives en contextos formals i informals. (A-6, B-2, D-2 i D-5)
- Les competències en les diferents llengües del repertori lingüístic són parcials: en L1 i L2 es tenen més competències que en L3 i LE, tot i que és necessari que amb totes es disposi de destreses suficients per garantir l'eficàcia comunicativa. (A-2, A-6, B-2, C-2, C-5, D-2, D-5, N-2 i P-2)

2. De la *utilitat* socialment imposada d'acord a la jerarquització de les llengües segons el seu prestigi a la *utilitat* subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana.

- La *utilitat* de les llengües, associada a una major riquesa personal i social, és subjectiva, dinàmica i canviant. (A-5, B-4, B-5, C-5 i D-5)
- El respecte vers el bagatge lingüístic i cultural dels alumnes, famílies i companys per part del docent li permet garantir una millor convivència i adaptació a l'escola, ja que totes les llengües són importants per a la interacció en qualsevol context tenint en compte que la vida humana es basa en la comunicació. (B-3, B-4, B-5, B-6, C-5 i P-5)

- Ser un subjecte plurilingüe és una riquesa, en tant millora la comunicació de l'individu en diferents contextos socials i li aporta major diversitat i quantitat d'experiències, que li proporcionen més *sortides* vitals (ex. laborals i d'interacció social). (A-5, B-4, B-5, C-5 i D-5)
- El context sociocultural té influència en l'establiment del prestigi i ús de les llengües, tot i que totes són *útils* i importants com a eines bàsiques per viure en societat, per la qual cosa tenen dret a existir. (B-5, C-5 i P-5)
- Encara que la societat estableixi la *utilitat* de les llengües, de forma personal la seva importància varia segons les circumstàncies personals i rau en trobar-se a un mateix i construir la pròpia identitat. (A-5, B-5, C-5 i D-5)
- Es vincula l'educació plurilingüe amb el fet de proporcionar instruments als seus alumnes per a una internacionalització creixent. (A-5, B-4, B-5 i D-5)

3. De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

- En els contextos escolars de diversitat lingüística, la mestra pot conèixer parcialment les llengües familiars dels seus alumnes per apropar-s'hi, fer que a l'aula es produeixi *permeabilitat* entre llengües, i que la diversitat esdevingui un recurs educatiu per optimitzar les pròpies capacitats lingüístiques i les alienes. (A-4, A-6, A-2, A-5, B-1, B-6, D-1, D-4, D-5, D-6, N-4, N-6, P-1 i P-6)
- La construcció de la competència plurilingüe a l'escola comporta el desenvolupament d'habilitats comunicatives del codi escrit i oral (dimensió lingüística), i la participació en interaccions socials i amb l'entorn (dimensió sociocultural). En aquest sentit, s'han de concebre les llengües des d'una visió transversal pel que fa a la seva 'presència, reconeixement i utilització'. (A-6, B-1, B-6, C-3, C-4, C-5, C-6, D-1, D-2, D-3, D-5, D-6, N-6, P-1, P-2, P-3 i P-6)
- La docent ha de desenvolupar la pròpia competència plurilingüe –les llengües formen part de la seva identitat– i la dels seus alumnes, així com augmentar la consciència lingüística d'ambdós, la qual cosa es produeix al llarg de la trajectòria d'aprenentatge professional i vital. (A-3, A-6, B-1, B-2, B-3, B-4, B-6, C-1, C-3, C-5, C-6, D-1, D-3, D-6, N-1, N-6, P-1, P-3 i P-6)
- Existeix la necessitat de respectar, valorar i donar visibilitat a les llengües i cultures d'origen de l'alumnat de qualsevol procedència a l'escola, malgrat que es desperti el desig d'aprendre i utilitzar el català com a llengua vehicular. (A-4, A-6, B-1, B-3, B-4, B-6, D-4, D-6, N-6, P-1 i P-6)

- El desenvolupament de la competència plurilingüe i la valoració de la diversitat lingüística fomenta el progrés personal i social: aporta justícia el reconeixement i la valoració del plurilingüisme com a element de cooperació i cohesió social; millora la convivència, l'adaptació i el respecte vers la pluralitat; promou la interculturalitat; condueix a un treball introspectiu; i enriqueix els processos d'ensenyament i d'aprenentatge. (A-4, B-3, B-4, B-6, D-4, D-6 i N-4)
- Els problemes d'integració a l'escola poden estar causats per la manca d'acolliment de les llengües de la llar, tenint en compte el seu paper clau en la formació de la identitat. (A-4, D-4, D-6, N-4 i P-1)
- Els enfocaments plurals, com ara l'AICLE, proporcionen als infants situacions funcionals i autèntiques d'aprenentatge de llengües. (B-1, B-3, B-6, C-3, C-6, P-1, P-2, P-3 i P-6)
- L'elecció de la llengua per aplicar l'AICLE ha de basar-se en criteris de context escolar, recursos disponibles i tipologia d'alumnat, i no en criteris relacionats amb el prestigi de les llengües. (B-1, B-3 i B-6)
- El programa d'immersió presenta beneficis per a la construcció de la competència plurilingüe. (A-6 i P-6)
- La millor forma d'aprenentatge de llengües es produeix a través de processos interactius en experiències socials compartides, en els quals les llengües són objectes i vehicles d'aprenentatges formals i informals. (A-2, A-5, A-6, B-1, B-3, B-6, C-4, C-5, C-6, D-3, D-4, D-5, D-6, N-6, P-1, P-2, P-3 i P-6)
- La reflexió metalingüística i la consciència plurilingüe forma part de la competència plurilingüe, ha de tenir continuïtat al llarg de la trajectòria d'aprenentatge, impedeix el rebuig a eixamplar el repertori lingüístic, i desenvolupa interès per ensenyar i aprendre noves llengües. (A-6, B-1, B-2, B-3, C-6, D-4, D-6, N-1 i N-6)
- Els processos reflexius multimodals i les pràctiques del grau, realitzades dins i fora de Catalunya, suposen un increment de la consciència sobre la pròpia competència plurilingüe i l'aliena. (A-6, B-1, B-2, B-3, C-6, D-4, D-6, N-1 i N-6)
- La diversitat lingüística de la realitat social i educativa catalana és una font de riquesa, i un espai on el plurilingüisme es presenta en 'formes i situacions diverses' que permeten desenvolupar la competència plurilingüe, gràcies a la gestió de la pluralitat lingüística que duu a terme el docent. (B-4, B-5, B-6, D-1, D-3, D-4, D-5, D-6, N-3, N-6, P-1, P-3 i P-6)

- Les funcions del docent són ensenyar coneixements lingüístics i estratègies comunicatives, transmetre valors i actituds vers les llengües durant la gestió del plurilingüisme escolar, introduir i valorar el repertori lingüístic dels alumnes i despertar el seu interès i funcionalitat amb el temps necessari, així com garantir un alt grau d'exposició a les llengües. (A-6, B-3, B-4, B-5, B-6, C-3, C-5, D-3, D-5, D-6, N-6 i P-6)
- La mestra ha d'acompanyar, guiar i mostrar una actitud receptiva, oberta, crítica, reflexiva i positiva vers la pluralitat lingüística, proporcionar ajudes ajustades, i disposar de recursos per gestionar la diversitat lingüística, sense necessitat de ser una *parlant ideal*, però sí una bona comunicadora. (B-4, B-6, C-6, D-3, D-5, D-6, N-6, P-3, P-5 i P-6)
- Saber llengües implica adquirir habilitats lingüístiques i comunicatives per utilitzar-les amb diferents propòsits, interlocutors i contextos; conèixer els seus aspectes socioculturals; i 'trobar-se un mateix' en interacció en diferents llengües amb els altres. (B-6, C-4, C-6, D-3, D-5 i D-6)
- Les formes d'afrontar l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estan impregnades de representacions socioculturalment establertes relacionades, com ara el grau de dificultat per a l'adquisició de les llengües. (C-6, D-3, D-5, D-6, P-1, P-3 i P-6)
- Els requisits per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües són: la capacitat d'atribuir sentit a allò que s'aprèn, l'interès de l'alumnat, els plantejaments didàctics comunicatius i integrals relacionats amb l'experiència quotidiana dels infants, i el desenvolupament de capacitats introspectives i metacognitives per ser conscient del repertori lingüístic i, alhora, de capacitats socials, per aprendre a viure i conviure fent ús de les llengües. (C-5, C-6, D-6, N-6 i P-6)
- L'escola ha d'adoptar una visió dinàmica i global de les llengües pel que fa a la seva relació amb les cultures i les identitats. (A-4, A-6, D-1, P-1 i P-6)
- Aprendre i ensenyar llengües són dos processos socials complexos i indissociables, ja que les llengües s'aprenen a través d'enfocaments comunicatius, actius, funcionals, dinàmics i situats. (A-2, A-5, A-6, B-1, B-3, B-6, C-5, C-4, C-6, D-3, D-5, D-6, N-6, P-1, P-2, P-3 i P-6)
- Les dinàmiques d'aula que possibiliten l'aplicació de l'enfocament plurilingüe són: els processos interactius en petit i gran grup; la conversa espontània dins i fora de l'aula que permet introduir les llengües familiars; els plantejaments didàctics

integradors i interdisciplinars, com ara el treball per projectes; i les activitats d'aula que introdueixen la L1 i que afavoreixen els vincles entre llengües, per exemple a través d'estímul visual. (B-1, B-6, D-6, N-6 i P-6)

- És necessari que les formes d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües evolucionin al llarg del temps; i que les activitats a l'escola estiguin contextualitzades segons l'entorn sociocultural. (B-1, B-5, B-6, C-6, D-3, D-5, D-6, N-3, N-6, P-1, P-3 i P-6)
- Algunes de les condicions per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües són: la interacció entre les dimensions individuals i socials, l'alta freqüència d'exposició a les llengües, les situacions funcionals i contextualitzades, la diversificació d'inputs, la reflexió metalingüística, el foment de l'autonomia de l'aprenent, i ús de l'enfocament intercultural. (C-6, D-6, N-6 i P-6)
- L'evolució i eixamplament de la competència plurilingüe es produeix a través de les mediacions dels altres significatius, com ara la mestra, els companys i la família. (N-3, N-4, N-6, D-6 i P-6)
- [A partir del 3r curs del grau] La formació inicial dels mestres és *útil* i sòlida, i permet ser conscient que l'educació plurilingüe va més enllà de la immersió lingüística i de l'aula, però només és una part de la trajectòria d'aprenentatge professional de la mestra. (A-3, A-6, B-1, B-2, B-3, B-4, B-6, P-3 i P-6)
- La formació al llarg de la vida i l'eixamplament de la competència plurilingüe del docent té incidència en la construcció i *modulació* dels seus *posicionaments* i identitat, en funció de les necessitats i els trets del context sociocultural. (A-3, A-6, C-3, C-5, C-6, D-1, D-3, D-6, N-1, N-6, P-1, P-3 i P-6)
- La identitat és líquida, situada i canviant i, està impregnada dels discursos i pràctiques socioculturals, per tant interaccionen les actituds i competències que conformen la identitat personal i professional com a subjecte plurilingüe. (C-1, C-3, C-5, C-6, D-1, D-3, D-6, N-1, N-6, P-1, P-3 i P-6)

4. De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.

- A l'escola i a la vida s'ha d'adoptar una visió personal, social, dinàmica, global i multidimensional de la competència plurilingüe que tingui en compte la seva dimensió sociocultural. Ha de contemplar les relacions de les llengües amb les cultures, les identitats i els esdeveniments històrics de cada territori, és a dir, als vincles entre el plurilingüisme individual i el multilingüisme social. (A-3, A-4, A-6,

B-1, B-4, B-6, C-1, C-3, C-4, C-5, C-6, D-1, D-3, D-4, D-6, N-1, N-4, N-5, N-6, P-1, P-3, P-4 i P-6)

- Les llengües com a formes d'expressió, de relació interpersonal, com a eines per adoptar diferents punts de vista, com a mode d'atribuir sentit a la realitat (funció mediatra), com a vehicles i objectes d'aprenentatge, com a formes d'organitzar el pensament, com a mitjans per conèixer diferents cultures i, en definitiva, com a font de riquesa que obra al món, ja que saber llengües és disposar d'una font de recursos. (A-5, A-4, C-3, D-1, D-3, D-4, D-6, N-1, N-3, N-6, P-3 i P-4)
- La construcció de la competència plurilingüe implica ser capaç de fer una lectura interpretativa de la realitat. (A-4, B-1, B-4, B-6, C-1, C-2, C-3, C-5, D-1, D-3, D-4, N-1, N-4, N-6, P-3 i P-4)
- La competència plurilingüe és un *tret i requisit del ciutadà actual*, i engloba el coneixement lingüístic, comunicatiu i cultural, per la qual cosa es relaciona amb la competència estratègica i l'intercultural. (A-4, A-6, B-1, B-4, B-6, C-1, C-3, C-4, D-4, D-6, N-1, N-4, N-6, P-1 i P-4)
- La competència plurilingüe té un caràcter individual i social, ja que es construeix a través de processos interactius en contextos socioculturals concrets. (A-3, A-4, A-6, B-1, B-4, B-6, C-1, C-3, C-4, C-5, C-6, D-1, D-3, D-4, D-6, N-1, N-4, N-5, N-6, P-1, P-3, P-4 i P-6)
- Desenvolupar la competència plurilingüe implica la transformació del procés d'aprenentatge interpersonal de llengües a un procés intrapersonal, en el qual l'individu ha de 'trobar-se un mateix' a través de la interacció en diferents llengües amb els altres. (A-5, A-6, B-3, C-3, C-4, C-6, N-1, N-4, N-6, N-3 i N-5)
- La construcció de la identitat docent plurilingüe és líquida, situada i canviant segons la trajectòria d'aprenentatge, i està impregnada dels discursos i pràctiques socioculturals, per tant la identitat personal i professional interaccionen. (C-1, C-3, C-6, D-1, D-3, D-6, P-1, P-3 i P-6)
- La formació al llarg de la vida i l'eixamplament de la competència plurilingüe del docent té incidència en la construcció i *modulació* dels seus *posicionaments* i identitat professional, en funció de les necessitats i característiques del context sociocultural. (C-3, C-5, C-6, D-3, D-6, P-1, P-3 i P-6)
- La globalització implica un procés de diversificació que incrementa les situacions plurilingües i interculturals, la qual cosa condueix a què les llengües esdevinguin

catalitzadors per a la transmissió cultural i la definició de la identitat. (D-1, D-4, N-1, N-4 i N-6)

- En l'actual context de globalització i diversificació no és possible associar una llengua o cultura a una identitat concreta, ja que no es poden entendre de forma aïllada, sinó de forma global, diversa i interrelacionada. (A-6, B-1, B-4, B-6, C-1, C-4, C-6, D-1, D-3, D-4, D-6, N-1, N-2, N-4 i N-6)
- El desenvolupament de la competència plurilingüe i la valoració de la diversitat lingüística fomenta el progrés personal i social, per la qual cosa l'escola té la responsabilitat d'ensenyar a respectar i despertar interès vers llengües i cultures diverses, les quals conformen la identitat de cada individu. (A-4, C-6, D-1, D-4, D-6, N-4 i P-1)
- [A 4t del grau] La competència plurilingüe es defineix com una xarxa interrelacionada d'habilitats en diferents llengües. (A-6, B-1, B-4, B-6, C-1, C-3, C-4, D-1, D-3, D-4, D-6, N-1, N-2, N-4, N-5 i N-6)

5. De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una *competència subjacent comú*.

- L'expansió del repertori lingüístic es produeix segons la pròpia trajectòria d'aprenentatge, la qual cosa reporta avantatges: com més ampli és el repertori lingüístic, més facilitat per aprendre noves llengües. (A-2, A-3, A-5, D-1, D-4, D-5, P-1, P-2 i P-4)
- L'evolució del procés de construcció del bagatge lingüístic es produeix segons les possibilitats de transferència de competències entre llengües, i en funció de les oportunitats d'interacció social amb diferents persones, contexts i objectius. (A-2, A-3, A-5, B-2, B-5, C-1, C-4, C-5, C-6, D-1, D-4, N-3, N-4, N-5, P-1 i P-4)
- Les comparacions interlingüístiques afavoreixen l'aprenentatge de llengües de forma global i la consciència plurilingüe i, alhora, fan possible ser més competent i tenir més coneixements en cada llengua en particular. (A-2, A-3, A-5, A-6, B-1, C-1, D-1 i D-4)
- La millora de la competència en segones llengües o estrangeres millora les habilitats en la primera llengua. (A-2, A-5, P-1, P-2 i P-4)
- El bilingüisme, en el context català, s'entén com un primer pas per esdevenir plurilingüe. (A-2, A-3, A-5, P-1, P-2 i P-4)

- El plurilingüisme com una font de riquesa que obra al món, atès que saber llengües és disposar d'una font de recursos. (A-4, D-1, D-4, D-5, P-1 i P-4)
- A l'escola la diversitat és un recurs educatiu quan tenen cabuda les llengües d'origen, i s'enriqueix el capital lingüístic dels infants amb el dels companys creant situacions de *permeabilitat* entre llengües que afavoreixen la comunicació. (A-2, A-4, A-5, A-6, C-5, D-1, D-4, D-5, D-6 i P-2)
- Les habilitats de mediació són necessàries per adaptar-se al context comunicatiu, interpretar-lo i fer-se entendre. (B-6, D-1, D-4 i D-5)
- La realització d'interferències lingüístiques és part del procés de construcció de la competència plurilingüe. (C-1 i N-1)
- Conèixer llengües comporta construir una 'xarxa interrelacionada' d'elements i processos, per la qual cosa és necessari 'viure experiències'. (A-2, A-3, A-5, C-4, C-6, D-1 i N-3)
- La competència plurilingüe permet als subjecte utilitzar les llengües com a recursos per accedir a altres coneixements i llengües. (A-2, A-3, A-4, A-5, D-1, D-4, D-5, P-1, P-2 i P-4)
- Les dinàmiques d'aula han d'introduir la L1 i que afavorir els vincles entre llengües. (A-4, A-5, A-6, D-6, D-1, D-4, D-5 i P-2)
- Es produeixen relacions entre llengües, sobretot entre el català i el castellà en el nostre context. (B-1, C-1, D-1, N-1 i P-2)
- Les experiències i estratègies adquirides són recursos facilitadors per a l'aprenentatge d'altres llengües i varietats, sobretot a l'edat adulta. (A-2, A-3, A-5, D-1, D-4, D-5, D-6, P-1, P-2 i P-4)

6. De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides.

- La construcció de la competència plurilingüe es produeix segons la pròpia trajectòria d'aprenentatge, per la qual cosa té un caràcter dinàmic i evolutiu, ja que al llarg de la vida es desenvolupen les llengües que formen part del repertori lingüístic i se'n incorporen de noves. (A-3, A-5, B-1, B-2, B-4, B-6, C-2, C-3, C-6, D-3, D-4, P-3, P-5 i P-6)
- La reflexió metalingüística i la presa de consciència sobre el plurilingüisme impedeix el rebuig a eixamplar el repertori lingüístic. (A-6, B-1, B-2, B-4 i B-6)

- Al llarg de la trajectòria d'aprenentatge de llengües, la primera llengua pot canviar segons les circumstàncies personals. (A-3, A-5, C-2, C-3, C-6, P-3, P-5 i P-6)
- Les llengües no es poden *dominar* i s'han de concebre des d'una perspectiva múltiple, extensa, evolutiva i inabastable, el procés d'aprenentatge de les quals mai no finalitza. (C-2, C-3, C-6, D-1, D-3, N-3, P-3, P-5 i P-6)
- La importància de les experiències i estratègies adquirides com a recursos facilitadors, les actituds i la predisposició positiva vers l'aprenentatge de llengües i varietats, sobretot a l'edat adulta. (B-1, B-2, B-4, B-6, D-5, P-1 i P-4)
- El desenvolupament de la competència plurilingüe és un procés lent i canviant, i està relacionat amb experiències comunicatives i formes de convivència de contextos socioculturals concrets. (C-2, C-3, C-6, D-1, D-3, D-4, D-5, N-3, P-3, P-5 i P-6)
- El rol de la mestra és clau pel desenvolupament del repertori lingüístic dels infants, per la qual cosa ha d'eixamplar la seva competència plurilingüe i s'ha de formar al llarg de la vida, ja que això té incidència en la construcció de la identitat professional, segons les necessitats i els trets del context sociocultural. (A-6, C-6, P-1, P-3 i P-6)

7. Dels contextos escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels *media*).

- L'aprenentatge de llengües té lloc en contextos formals i informals quan s'utilitzen com a mitjans d'expressió i socialització, de manera que la construcció de la competència plurilingüe és dinàmica i contextualitzada. (A-3, A-6, B-3, C-3, C-4, C-5, C-6, D-3, N-3, N-5, N-6, P-3, P-5 i P-6)
- El procés de construcció del repertori lingüístic es produeix segons les oportunitats d'interacció amb diferents persones, contextos i objectius. (A-2, A-3, A-5, B-1, B-3, C-3, C-4, C-5, D-2, D-3, D-4, D-5, N-2, N-3, N-5, N-6 i P-3)
- Aprendre llengües es relaciona amb les actituds i interessos que s'adopten en determinats contextos d'ús social de les llengües. (A-3, A-5, B-1, B-2, B-4, B-6, N-2, N-3, N-4, N-6, P-3 i P-5)
- Per a la construcció de la competència plurilingüe a l'escola les llengües han de tenir presència, reconeixement i ús. (A-6, B-3, B-6 i P-3)
- És fonamental el paper dels contextos immediats –escolar, familiar i lúdic-social– en la construcció de la identitat, en la definició dels interessos i actituds vers el

coneixement de les llengües i cultures, i en el dibuix de la pròpia trajectòria d'aprenentatge de llengües. (B-3, C-3, C-4, C-6, D-3, N-3, N-5, N-6, P-3 i P-5)

- El context historicosocial influeix en la forma dels individus de relacionar-se amb les llengües, i en la construcció i evolució del seu repertori lingüístic al llarg de la trajectòria d'aprenentatge. (A-3, B-3, B-5, C-3, C-5, N-3, N-4, N-5, P-3 i P-5)
- Ser un subjecte plurilingüe és una riquesa, en tant que millora la comunicació de l'individu en diferents contextos socials i li aporta major diversitat i quantitat d'experiències, que li proporcionen més *sortides* vitals (ex. laborals i d'interacció social). (A-2, A-3, A-5, B-4, B-5, C-3 i C-4)
- El context sociocultural té influència en l'establiment del prestigi i ús funcional i comunicatiu de les llengües, tot i que totes són *útils* i importants com a eines bàsiques per viure en societat, per la qual cosa tenen dret a existir. (A-6, B-5, N-2, N-3, N-5, P-3 i P-5)
- El coneixement de les llengües implica prendre consciència del *perquè* de la seva existència a l'entorn. (C-3)
- El viatge és un motor d'aprenentatge de llengües i una experiència eficaç per construir la competència plurilingüe. (N-3, N-5, P-3 i P-5)
- Els usos afectius i funcionals de les llengües estan lligats als àmbits vitals i les comunitats de pràctica on s'utilitzen, la qual cosa té influència en les oportunitats d'aprendre les llengües. (A-2, A-3, A-5, B-1, B-3, B-5, C-3, C-4, C-5, D-2, D-3, D-4, D-5, N-2, N-3, N-5, N-6 i P-3)
- El desenvolupament de la competència plurilingüe és un procés lent i canviant, i està relacionat amb experiències comunicatives, mediacions d'altres significatius (famílies, mestres, companys) i formes de convivència de contextos socioculturals concrets. (A-2, A-3, A-5, A-6, B-1, B-3, B-5, C-3, C-4, C-5, D-2, D-3, D-4, D-5, N-2, N-3, N-4, N-5, N-6, P-3 i P-5)
- El plurilingüisme és un fenomen *normal*, ja que la diversitat lingüística és un tret de la societat actual. (B-5, C-5, N-5 i P-5)

Pregunta 5. Com es projecten les creences a les futures pràctiques docents?

En les formes de projectar les creences sobre la competència plurilingüe a la futura pràctica docent destaquen les següents consideracions:

- 1) En les experiències formatives del grau i les pràctiques a les escoles la competència plurilingüe és gairebé invisible, ja que no es relaciona la identitat plurilingüe dels estudiants amb el seu desenvolupament professional com a docents. La competència plurilingüe no s'entén suficientment com a recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i de qualsevol àrea. Per donar resposta a aquesta situació, els subjectes manifesten la voluntat d'introduir i reconèixer la diversitat lingüística en el seu futur exercici professional.
- 2) En el primer punt s'ha apuntat que el capital lingüístic dels estudiants de la titulació de mestre no es concep de manera suficient com a actiu per ensenyar i aprendre. Això es pot associar amb les sensacions d'ansietat que han manifestat, relacionades amb la correcció lingüística que se'ls demana en les llengües oficials i estrangera (anglès). Això té repercussions en la futura docència en dues direccions: en actuacions caracteritzades per formes d'inhibició dels mestres a l'hora de fer servir les llengües o dels aprenents de llançar-se a fer-ho; i en la seva aspiració a l'hora d'ensenyar les llengües com si fossin entitats monolítiques que es mantenen immòbils al llarg del temps.

En finalitzar el grau, els subjectes han desplaçat en gran mesura el seu mapa mental cap al paradigma *plurilingüe*, però projecten actituds ambivalents, que fan que algunes creences romanguin arrelades al paradigma *intermedi*.

- 3) Els sis mestres en formació inicial consideren que a les escoles on exerciran, que estaran caracteritzades per la diversitat lingüística i cultural, hi haurà mestres d'ideologies *monolingües-bilingües*, i docents més conscients sobre el plurilingüisme.
- 4) A l'última etapa de la formació inicial, tenen en compte la necessitat d'establir relacions entre les llengües per ser ensenyades i apreses. Pensen que els vincles entre llengües són beneficiosos per garantir una comunicació eficaç amb els infants; i per optimitzar la competència plurilingüe en contextos escolars. En aquesta fase de la formació, mostren una relació més positiva i oberta vers la diversitat lingüística.
- 5) En les formes amb què els estudiants projecten les creences es produeix, al llarg del grau, una evolució favorable pel que fa a l'adquisició de consciència plurilingüe, entesa com a sensibilitat i capacitat de reconèixer el paper social de les llengües a

l'escola. Els futurs mestres es plantegen situacions relacionades, per exemple, amb les dificultats que experimentarà l'alumnat a l'hora d'aprendre llengües diferents de les d'origen; amb les condicions d'aprenentatge idònies per a entorns plurilingües; i amb la presa de decisions vinculada no amb *quines* i *quantas* llengües s'han d'ensenyar i aprendre, sinó amb la construcció de la competència plurilingüe.

A continuació, es destaquen els canvis observats a les creences projectades, que han transitat del paradigma *monolingüe-bilingüe* al paradigma *intermedi* o *plurilingüe*. Les següents desestabilitzacions de les creences s'han produït, sobretot, gràcies a la reflexió narrativa multimodal i al contrast entre els *coneixements teòrics* i les actuacions educatives del pràcticum:

- a) L'afirmació que el *domini* d'una llengua no és un requisit per aprendre'n de noves, la qual cosa allunya els subjectes de la idea del *domini* i del *parlant nadiu ideal*, i els apropa a la noció de *competències parcials*.
- b) L'assumpció que l'aprenentatge de llengües es desenvolupa al llarg de la vida, i no només durant l'aprenentatge precoç de la infantesa i els anys d'escolarització obligatòria.
- c) La comprensió que el repertori lingüístic es desenvolupa a través de l'educació formal i informal, per mitjà de formes d'ensenyament i d'aprenentatge que difereixen de les tradicionals i que impliquen una visió transversal i múltiple de les llengües.

Per últim, es posen de relleu les *ressonàncies* entre les creences que els sis estudiants (entre parèntesi s'indica quins) projecten a la seva futura tasca docent, agrupades en sis temàtiques:

1. La competència plurilingüe i la identitat docent

- La competència plurilingüe s'haurà d'entendre des d'una visió holística, que vinculi llengües, cultures i identitats. La construcció d'aquesta competència a l'escola serà un procés contextualitzat i canviant (Aida, Bernat, Clara i David).
- La competència plurilingüe, i en concret el repertori lingüístic i la identitat, es continuarà expandint al llarg de la trajectòria professional. Com a mestres, s'hauran de qüestionar contínuament les seves *posicions* vers la diversitat lingüística (Aida, Bernat, Clara, David i Pol).
- La competència plurilingüe formarà part de la seva identitat docent, tindrà repercussions en les seves formes de pensament, i estarà influïda pels discursos i pràctiques socioculturals (Clara, David i Nora).

El tractament de les llengües a l'escola

- L'escola catalana, i la societat en general, és lingüísticament diversa. (Aida, Bernat, David i Pol).
- Les llengües d'origen dels infants, les famílies i els companys de professió hauran de ser reconegudes, respectades i optimitzades. El professorat podrà conèixer parcialment aquestes llengües, la qual cosa li permetrà apropar-se a l'alumnat i a les seves famílies. Això farà possible crear un bon clima de convivència i adaptació, i facilitarà que els nens i nenes comparteixin i expressin la seva identitat (Aida, Bernat, David i Pol).
- Es produirà una *permeabilitat* entre llengües a l'escola, que fomentarà la interrelació de llengües i varietats pel seu coneixement i aprenentatge. Així, la diversitat lingüística esdevindrà un recurs educatiu (Aida, Bernat, David i Pol).
- La competència plurilingüe és una xarxa interrelacionada de llengües (Aida, Bernat, David i Pol), però hi ha jerarquia entre els seus components (Bernat, Clara, David i Nora). En el futur exercici professional, s'entendrà la competència plurilingüe des d'una visió global i, alhora, jerarquizada.

La formació permanent dels mestres

- Posteriorment al grau, la formació sobre educació plurilingüe i al voltant de la didàctica de les llengües haurà de ser permanent. Els mestres hauran de ser conscients, durant la trajectòria professional, de la competència plurilingüe pròpia i aliena; i hauran de continuar reflexionant sobre la gestió del plurilingüisme a l'escola (Aida, Bernat i Pol).

Les funcions i les actituds docents

- El mestre haurà d'utilitzar i garantir l'aprenentatge de la llengua vehicular del centre, mentre reconegui la resta de llengües. Haurà de despertar el desig d'aprendre el català amb sentit, mentre valori les llengües familiars. (Bernat i Pol).
- La figura del mestre serà clau per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Haurà de mostrar una actitud oberta vers les llengües; haurà de disposar d'eines i estratègies per ensenyar-les; i haurà de desenvolupar la seva capacitat crítica i reflexiva per dotar els infants d'ajudes ajustades i recursos. També haurà d'impedir actituds de rebuig quan s'adquireixen noves llengües o varietats lingüístiques (Bernat i Pol).

- La docent haurà de ser una bona comunicadora plurilingüe i haurà de prioritzar la dimensió comunicativa durant l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (Clara).
- La mestra haurà de fer recerca i innovar constantment per fer evolucionar les formes d'ensenyar i d'aprendre llengües, que hauran d'incloure els *media* (Nora).
- El docent haurà de ser capaç d'adaptar-se al context d'aula, que estarà influït per les característiques de la societat actual: la globalització i la diversitat (David).
- La identitat docent es configurarà a través de l'adopció d'actituds concretes i del desenvolupament de competències professionals específiques: seguretat, mirada oberta, habilitat interpretativa, transmissió d'alegria, capacitat d'escolta i percepció, tendresa, estima i empatia (Nora).

Els enfocaments didàctics

- Les condicions amb què s'hauran de produir les activitats relacionades amb la didàctica de les llengües són: la comunicació real, la pràctica, la manipulació i el dinamisme, la contextualització, la significativitat, l'originalitat, l'adquisició de competència i autonomia, i l'enfocament intercultural (Nora).
- Les llengües amb les quals s'haurà d'aplicar l'AICLE (enfocament plural) hauran de dependre de tres factors: del context escolar, dels recursos i de la tipologia d'alumnat (Bernat).
- Els processos d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües estan relacionats i es produeixen simultàniament. Durant la futura pràctica docent, hauran d'interaccionar les seves dimensions individuals i socials (Clara i David).

En conclusió, la reflexió narrativa multimodal sobre les experiències passades i recents ha donat lloc a la projecció de creences a la futura pràctica docent. A través de les consideracions apuntades, els canvis paradigmàtics destacats i les *ressonàncies* identificades, s'ha mostrat que la projecció positiva vers la diversitat lingüística a les creences dels estudiants és essencial per a les seves futures actuacions educatives.

En síntesi: Qüestions d'evolució temàtica (preguntes 1-5)

A l'apartat de la *metodologia* sobre el *disseny de la recerca: focus d'estudi i temàtiques*⁶³ s'han posat de manifest:

1. Els temes generals emergits de les creences dels estudiants.
2. La seva relació amb les sis temàtiques dels canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe de Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009).

⁶³ Veure en detall a la *metodologia* a les pàgines 88-89.

3. Els blocs temàtics de les *ressonàncies* entre les creences dels subjectes.
4. Els temes de les creences projectades a la futura pràctica docent.

A continuació, es relacionen aquests quatre àmbits temàtics sorgits de l'anàlisi i la interpretació de les dades, amb la finalitat de fer palès en quina mesura els temes generals, els de les *ressonàncies* i els que es projecten a través de les creences estan d'acord amb els canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe proposats per Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009). Per fer-ho, s'ha partit dels temes generals. Aquesta interrelació temàtica, que engloba els resultats obtinguts a les cinc preguntes desenvolupades, mostra que, a mesura que es produeixen fenòmens de canvi o resistència en les creences, els diferents temes s'aproximen o es distancien respecte els canvis paradigmàtics. Aquesta progressió, coherència i cohesió temàtica augmenta el rigor i la validesa de l'estudi.

TEMA GENERAL	(1) Les relacions entre llengües, cultures i identitats
Temes dels canvis paradigmàtics	(1) L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components. (4) En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.
Temes de les ressonàncies	(3) De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. (4) De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.
Tema de la projecció de les creences	(1) La competència plurilingüe i la identitat docent.

Taula 36. Anàlisi temàtic de les relacions entre els aspectes generals, els canvis paradigmàtics, les *ressonàncies* i les creences projectades del bloc 1.

TEMA GENERAL	(2) La construcció i el desenvolupament de la competència plurilingüe
Temes dels canvis paradigmàtics	(2) La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.

	<p>(3) L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.</p> <p>(6) De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.</p>
Temes de les ressonàncies	<p>(1) De la metàfora del <i>domini</i> a la noció de <i>competències parcials</i>.</p> <p>(2) De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p> <p>(4) De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.</p> <p>(5) De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una <i>competència subjacent comú</i>.</p> <p>(6) De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les estratègies lingüístiques adquirides.</p> <p>(7) Dels contextes escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels <i>media</i>).</p>
Temes de la projecció de les creences	<p>(1) La competència plurilingüe i la identitat docent.</p> <p>(4) Les funcions i les actituds docents.</p> <p>(5) Els enfocaments didàctics.</p>

Taula 37. Anàlisi temàtic de les relacions entre els aspectes generals, els canvis paradigmàtics, les ressonàncies i les creences projectades del bloc 2.

TEMA GENERAL	(3) La relació entre el recorregut vital i la trajectòria d'aprenentatge de llengües
Temes dels canvis paradigmàtics	<p>(3) L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.</p> <p>(6) De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.</p>
Temes de les ressonàncies	<p>(2) De la <i>utilitat</i> socialment imposada d'acord a la jerarquització de les llengües segons el seu prestigi a la <i>utilitat</i> subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana.</p>

	<p>(3) De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p> <p>(6) De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les experiències i estratègies lingüístiques adquirides.</p> <p>(7) Dels contextes escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels <i>media</i>).</p>
Tema de la projecció de les creences	(3) La formació permanent dels mestres.

Taula 38. Anàlisi temàtic de les relacions entre els aspectes generals, els canvis paradigmàtics, les *ressonàncies* i les creences projectades del bloc 3.

TEMA GENERAL	(4) La necessitat de saber molt bé (<i>dominar</i>) una llengua per aprendre'n una altra
Temes dels canvis paradigmàtics	<p>(1) L'adopció d'una visió holística i múltiple de les llengües, en contraposició a la concepció aïllada de les competències lingüístiques i de la llengua, la identitat i la cultura. La insistència en el trànsit i els vincles potencials entre llengües i varietats, més que en la segmentació dels seus components.</p> <p>(2) La focalització en la construcció de repertoris lingüístics, conformats per competències parcials, en comptes d'habilitats equilibrades en les diferents llengües.</p> <p>(5) Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és <i>normal</i> i <i>assolible</i> per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.</p>
Temes de les <i>ressonàncies</i>	<p>(1) De la metàfora del <i>domini</i> a la noció de <i>competències parcials</i>.</p> <p>(5) De la possibilitat limitada a la possibilitat oberta de construir una <i>competència subjacent comú</i>.</p>
Temes de la projecció de les creences	—

Taula 39. Anàlisi temàtic de les relacions entre els aspectes generals, els canvis paradigmàtics, les *ressonàncies* i les creences projectades del bloc 4.

TEMA GENERAL	(5) La utilitat de les llengües
Temes dels canvis paradigmàtics	<p>(4) En contra de la idea d'interferència lingüística com a font d'error, la constatació dels beneficis cognitius i socials de l'enfocament plurilingüe, ja que contribueix a la integració social, tenint en compte la relació entre la competència plurilingüe i la competència intercultural, i no l'associació una llengua–una cultura.</p> <p>(5) Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és <i>normal</i> i <i>assolible</i> per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.</p>
Temes de les ressonàncies	<p>(2) De la <i>utilitat</i> socialment imposada d'acord a la jerarquització de les llengües segons el seu prestigi a la <i>utilitat</i> subjectiva de les llengües basada en la necessitat de comunicació humana.</p> <p>(7) Dels contextes escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels <i>media</i>).</p>
Temes de la projecció de les creences	—

Taula 40. Anàlisi temàtic de les relacions entre els aspectes generals, els canvis paradigmàtics, les *ressonàncies* i les creences projectades del bloc 5.

TEMA GENERAL	(6) El plurilingüisme escolar
Temes dels canvis paradigmàtics	<p>(3) L'adopció d'una perspectiva dinàmica, situada, individualitzada i socialment influïda de la competència plurilingüe, lligada als recorreguts vitals i subjecte a evolució i canvi al llarg del temps i les circumstàncies dins i fora de l'escola; en oposició a la visió estàtica i monolítica de la competència plurilingüe.</p> <p>(5) Del plurilingüisme com a excepció al convenciment que és <i>normal</i> i <i>assolible</i> per a tothom. El desenvolupament de la competència plurilingüe prepara: pel món laboral, pels futurs estudis, per aprendre noves llengües i per ser ciutadans.</p> <p>(6) De l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a suma de monolingüismes als plantejaments didàctics integradors i interdisciplinaris, i a una nova actitud del docent vers els repertoris lingüístics dels estudiants.</p>
Temes de les ressonàncies	<p>(3) De l'enfocament tradicional a l'enfocament plurilingüe per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.</p> <p>(4) De la visió aïllada, segmentada i compartimentada de les llengües a la visió integrada, holística i múltiple.</p> <p>(6) De la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües a la consideració que és possible a l'edat adulta si s'aprofiten les estratègies lingüístiques adquirides.</p>

	(7) Dels contextes escolars formals d'aprenentatge de llengües a la valoració de tot tipus d'entorn (informal familiar, social i dels <i>media</i>).
Temes de la projecció de les creences	(1) La competència plurilingüe i la identitat docent. (2) El tractament de les llengües a l'escola. (3) La formació permanent dels mestres. (4) Les funcions i les actituds docents. (5) Els enfocaments didàctics.

Taula 41. Anàlisi temàtic de les relacions entre els aspectes generals, els canvis paradigmàtics, les *ressonàncies* i les creences projectades del bloc 6.

Pregunta 6. Quines *mediacions estratègiques* fan evolucionar les creences?

En aquesta tesi, han emergit cinc categories de *mediacions estratègiques* de contextos formals i no formals, algunes de les quals coincideixen amb les de Cambra (2003 i 2018), Gabillon (2012) i les de Moloney i Giles (2015).

A) MEDIACIONS DELS CONTEXTS FORMALS

- 1. Les experiències com a aprenent de llengües:** són mediacions que es relacionen amb tot allò que ha viscut l'individu durant l'aprenentatge de llengües, sobretot en contextos formals.
- 2. Les experiències com a docent en pràctiques:** són mediacions vinculades a una part del programa de la formació de mestres, en concret, a les pràctiques del grau universitari.
- 3. El procés formatiu del grau:** són mediacions lligades a la docència de les assignatures: "Iniciació a la didàctica de la llengua i la literatura" (1r); "Didàctica de les habilitats comunicatives" (2n); "Didàctica de la literatura infantil i juvenil" (3r); "Planificació a l'àrea de Llengua" (4t). En aquest apartat, també s'inclou el procés reflexiu multimodal –les sis activitats metacognitives– que han dut a terme durant la formació inicial els subjectes i que han servit per a la generació de dades.

B) MEDIACIONS DELS CONTEXTS NO FORMALS

- 4. Les directrius i elements socioculturals i institucionals:** són mediacions que, per un costat, fan referència als discursos socials, culturals i institucionals que els estudiants de mestre es (re)apropien, com ara els discursos vinculats a les llengües (ex. jerarquies lingüístiques), les seves formes d'educació (ex. enfocaments educatius), el currículum (ex. tractament de les llengües) i les

pràctiques docents (ex. estades a les escoles durant el grau), que tant la comunitat educativa (discursos acadèmics) com la societat (discursos socioculturals) construeixen. Per un altre costat, aquest tipus de mediacions estan relacionades amb els fenòmens que interaccionen amb les llengües, com ara les cultures i les identitats.

- 5. Les mediacions dels contextos informals:** són mediacions que s'emmarquen en contextos no formals com ara experiències dels àmbits familiar i lúdic, i que inclouen tant factors humans (ex. parella, amistats), físics o digitals (ex. *media*, lectures, pel·lícules, música, etc.), com d'ambdós tipus (ex. viatge). Actualment, és comú participar en processos d'aprenentatge informal, fent ús o sense dels avenços tecnològics. Aquest tipus d'aprenentatge és cada vegada més valorat, per la qual cosa cal estar preparat per aprendre llengües en qualsevol moment, amb qualsevol persona i amb qualsevol dispositiu.

Aquestes *mediacions estratègiques*, en alguns casos, han fet palesa la resistència i, en altres, el canvi en el moviment de les creences dels estudiants. En la (re)configuració dels seus mapes mentals les mediacions que han tingut impacte, de major a menor, són:

- (1) Les experiències com a docent en pràctiques
- (2) Les experiències com a aprenent de llengües
- (3) La formació inicial de mestres
- (4) Les directrius i elements socioculturals i institucionals
- (5) Les mediacions dels contextos informals

Les *mediacions estratègiques* amb major influència en el dinamisme de les creences són les relacionades amb les experiències com a docent en pràctiques. Aquest tipus de mediacions han provocat regressions entre les creences expressades (total o parcialment resistents al canvi) i les desestabilitzades (canviades). És necessari puntualitzar que, en aquest estudi, quan es parla de 'regressions' no és fa amb la tradicional connotació negativa del terme, sinó per destacar que les creences han evolucionat en el sentit contrari als sis canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe proposats per Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009).

Especialment en el cas del Bernat, la Clara, el David i la Nora, creences emmarcades en els paradigmes *intermedi* o *plurilingüe* han transitat regressivament cap al paradigma *monolingüe-bilingüe* quan han realitzat les pràctiques a les escoles durant la seva experiència com a aprenent al llarg del grau. Les regressions demostren la importància dels discursos institucionals i professionals en la configuració dels mapes mentals, i que

la seva (re)formulació és possible si hi ha professionals que orientin en les línies del Consell d'Europa i encaix entre les experiències de la formació inicial i les de les pràctiques a les escoles.

Una mostra d'aquest fenomen de regressió és el següent. En els textos reflexius (2n curs del grau) la Nora manifesta una creença en la qual apunta que 'el *domini* de les llengües no és fonamental per aprendre'n de noves', una creença que s'emmarca en el paradigma *intermedi*. En canvi, a la cartografia lingüística relacionada amb les pràctiques (3r curs del grau) expressa una creença en què considera que 'la formació de la competència plurilingüe és un procés que acaba quan s'assoleix el *domini* de les llengües del repertori lingüístic', una creença que s'emmarca en el paradigma *monolingüe-bilingüe*.

En aquest exemple s'observa com les creences es desplacen regressivament. En un primer moment, es pensava que les seves creences estaven en procés de (re)configuració cap al paradigma *plurilingüe*, però, quan l'estudiant rep la influència de mediacions lligades a les pràctiques, les creences tornen a situar-se en el paradigma *monolingüe-bilingüe*. Això mostra que les condicions per a la (re)conceptualització de les creences estan lligades a la possibilitat o no de trobament entre els *coneixements teòrics* de la formació inicial i les actuacions educatives del pràcticum. En aquest sentit, es pot afirmar que aquest procés de (re)configuració de les creences dels sis casos estudiats serà més o menys consistent segons les experiències posteriors lligades al context escolar, en el qual desenvolupin la seva trajectòria professional.

La reflexió sistemàtica sobre les experiències antigues, recents i noves durant la formació inicial a través de les narratives multimodals ha permès als futurs mestres realitzar moviments metacognitius que els han conduït a la (re)conceptualització de les seves creences al voltant de la competència plurilingüe. Al *volum II* dels *annexos*⁶⁴ hi ha quadres que corresponen a cada subjecte, on es mostren exemples de creences que han estat influïdes pels diferents tipus de mediacions. A continuació, es posen de manifest les *mediacions estratègiques* més influents per a cadascun dels sis estudiants en el dinamisme de les seves creences.

Interpretació de les mediacions de l'Aida:

L'anàlisi de les dades ha mostrat que, en el cas d'aquesta estudiant, les dues mediacions amb més impacte en les creences són:

- 1) Les experiències com a docent en pràctiques.
- 2) Les directrius i elements socioculturals i institucionals.

⁶⁴ Veure al *volum II* dels *annexos* a la pàgina 106 la *categorització de les creences segons les mediacions estratègiques*.

Els altres tipus de mediacions –experiències com a aprenent, relacionades amb la formació inicial, i amb els contextos informals– tenen una influència menor en el desplaçament de les seves creences cap al paradigma *plurilingüe* al llarg del grau.

Interpretació de les mediacions del Bernat:

Les mediacions que han tingut més repercussions en l'evolució de les creences del futur mestre han estat:

- 1) El procés formatiu del grau.
- 2) Les experiències vinculades a les pràctiques de la formació inicial.
- 3) Les experiències com a aprenent de llengües.

Les experiències relacionades amb les directrius i elements socioculturals i institucionals també han influït, tot i que en menor mesura, a diferència de les mediacions dels contextos informals, que en el cas d'aquest estudiant han tingut un impacte molt poc significatiu en el dinamisme de les seves creences cap al paradigma *plurilingüe*.

Interpretació de les mediacions de la Clara:

En el trànsit de les creences de la mestra en formació han tingut molta influència:

- 1) Les experiències com a aprenent de llengües.
- 2) Les experiències com a docent en pràctiques.

També han incidit notòriament les mediacions lligades a les directrius i elements socioculturals i institucionals. En canvi, les experiències vinculades a la formació inicial i, sobretot, les emmarcades en contextos informals han tingut menor pes en el moviment de les creences vers el paradigma *plurilingüe*.

Interpretació de les mediacions del David:

El cas d'aquest subjecte és particular perquè destaquen, per sobre de la resta, les mediacions vinculades a:

- 1) El procés formatiu del grau.
- 2) Les experiències de les pràctiques de la formació inicial.

En tercer lloc, tenen un pes important les experiències com a aprenent de llengües. Per últim, les mediacions connectades amb les directrius i elements socioculturals i institucionals, i les experiències lingüístiques dels entorns informals tenen una influència reduïda en l'evolució de les creences cap al paradigma *plurilingüe*, en comparació amb els altres tipus de mediacions.

Interpretació de les mediacions de la Nora:

L'anàlisi de les dades de la futura mestra demostra que en el desplaçament de les seves creences hi han tingut un paper rellevant les mediacions lligades a:

- 1) Les experiències com a docent en pràctiques.
- 2) Les experiències com a aprenent de llengües.

Les mediacions relacionades amb les directrius i elements socioculturals i institucionals també hi han influït. El procés formatiu del grau i les mediacions dels contextos informals són les que, sobretot les darreres, han tingut menys impacte en la (re)configuració de les creences cap al paradigma *plurilingüe*.

Interpretació de les mediacions del Pol:

El tipus de mediació més influent en el moviment de les seves creences ha estat:

- 1) Les experiències com a aprenent de llengües.

Les mediacions vinculades al procés formatiu del grau i a les experiències com a docent en pràctiques han repercutit de forma similar en el dinamisme de les creences del Pol, però en menor mesura que les experiències com a aprenent. En darrer lloc, les mediacions amb un impacte més reduït han estat les directrius i elements socioculturals i institucionals, i especialment les mediacions dels entorns informals.

És important recordar que es tracta d'una recerca situada, és a dir, que els elements lligats al context de la trajectòria d'aprenentatge del grau dels sis estudiants incideixen en els resultats obtinguts. El fet que la formació inicial sigui una de les tres *mediacions estratègiques* amb més impacte en l'evolució de les creences dels subjectes pot haver estat influït per la casuística que a 1r del grau, a través de l'assignatura que els va impartir la investigadora, es va introduir l'enfocament plurilingüe. Això pot haver tingut repercussions perquè, a partir d'aquell moment de la formació inicial, els estudiants van començar a prendre consciència i a sensibilitzar-se sobre aquest tema. El procés metacognitiu i metalingüístic potser no l'haurien iniciat amb altres docents o l'haurien realitzat tangencialment.

No obstant això, és oportú posar de manifest que, després del 1r any del grau, la doctoranda no ha incidit ni ha mantingut contacte amb les professores que els han impartit la resta d'assignatures de didàctica de les llengües; ni ha ofert formació addicional als futures mestres sobre aquesta temàtica. Per assegurar el rigor procedimental de l'estudi, no hi ha hagut condicionaments dissenyats a consciència que hagin pogut incidir en l'evolució de les creences, més enllà de les sis tasques reflexives multimodals sobre la competència plurilingüe que han dut a terme els estudiants.

En aquest sentit, el focus temàtic –la competència plurilingüe– també pot haver influït en el dinamisme de les creences. Prèviament al procés reflexiu multimodal dut a terme durant el grau, els subjectes mostraven menor consciència plurilingüe. Aquesta mancança pot haver augmentat l'impacte de les mediacions dels contextos formals – experiències com a aprenent, les de les pràctiques i les de la formació inicial–, ja que pot haver facilitat els canvis en els mapes mentals dels subjectes. Això significa que disposaven d'experiències al voltant de la didàctica de les llengües, però prèviament no eren capaços de conceptualitzar-les des d'un enfocament plurilingüe de forma específica. Aquest fet pot haver disminuït les *tensions* i *contradiccions* entre creences i haver propiciat el seu desplaçament.

En els casos estudiants, el canvi en les creences és constatable, però no generalitzable a tots els estudiants de la titulació de mestre, ja que hi ha factors externs, diferents tipus de *mediacions estratègiques*, que influeixen en la possibilitat d'evolució o resistència de les creences. El canvi no és impossible, però sí complicat; per la qual cosa es pot afirmar que l'impacte de la formació inicial no és suficient per modificar les creences de tots els estudiants cap al paradigma *plurilingüe*. Malgrat això, en aquesta investigació s'ha observat que els processos reflexius multimodals i una docència que introdueixi l'enfocament plurilingüe des de 1r del grau poden tenir implicacions positives a l'hora d'afavorir la presa de consciència i una major sensibilització personal i professional vers la diversitat lingüística.

Pregunta 7. Existeixen relacions entre els processos reflexius i el dinamisme de les creences?

En aquest estudi s'ha evidenciat que la pràctica reflexiva multimodal ha permès donar forma a la competència plurilingüe en el context de la formació inicial de mestres. La reflexió metalingüística s'ha convertit en una activitat que ha obert un espai per a l'expressió de les experiències lingüístiques, la qual cosa ha afavorit la presa de consciència i la valoració de la diversitat lingüística. El retorn del pensament sobre si mateix, la reflexió, ha possibilitat que els estudiants evidenciessin la complexitat de construir i desenvolupar la competència plurilingüe, la qual cosa els ha posat en disposició, per a la seva futura pràctica docent, d'afrontar la gestió i optimització de la diversitat lingüística de manera més receptiva, oberta i flexible.

El desenvolupament d'estratègies pedagògiques i didàctiques que promouen la reflexió sobre les experiències lingüístiques ha esdevingut una forma d'aprenentatge i de desenvolupament professional pels subjectes. El procés reflexiu els ha conduït a adquirir

competències meta, que els han portat a qüestionar-se el paper de les llengües a l'escola i a la vida quotidiana. Les activitats metacognitives han tingut repercussions en les seves formes de projectar la futura docència. Per exemple, en terme d'objectius per a una educació plurilingüe s'han plantejat: *Què vol dir aprendre llengües? Què implica ensenyar-les? En quins contextos s'adquireixen?*

Els processos cognitius que han dut a terme durant el cicle reflexiu i que els han proporcionat major habilitat d'autoregulació han estat: (1) l'*externalització* i *verbalització* de les creences de forma multimodal, que ha afavorit la presa consciència; (2) la seva *(re)conceptualització* gràcies a les *mediacions estratègiques*; i (3) la seva *projecció* a les futures pràctiques docents. El desplegament d'aquestes capacitats cognitives superiors ha contribuït a la (re)configuració de les creences, gràcies a la (re)visió discursiva verbal i visual de les experiències al voltant de la competència plurilingüe. Alhora, aquests processos han permès atribuir sentit a les experiències, han incrementat l'autoconsciència sobre les creences i han contribuït a la construcció de la identitat docent. En aquesta investigació, aquest procés reflexiu d'indagació sistemàtica de les creences s'ha produït per mitjà de l'ús de la narrativa multimodal:

- Com a activitat d'externalització, de verbalització i de presa de consciència de les creences dels futurs mestres com a subjectes plurilingües.
- Com a activitat de (re)conceptualització en relació a l'apropiació de nocions sobre la competència plurilingüe i la seva didàctica, per parlar sobre les seves experiències i per començar a regular el seu pensament.
- Com a activitat de descripció i d'exploració crítica dels propis aprenentatges, creences i pràctiques derivades de la formació inicial, per a la seva projecció a la futura docència.

L'activitat reflexiva al voltant de la competència plurilingüe ha fet emergir *tensions* en les creences situades del paradigma *intermedi*, quan els subjectes han relacionat el *coneixement teòric* i les experiències dins i fora de l'escola i de la universitat. L'expressió de *contradiccions* entre les creences vinculades a les mediacions del grau, de les pràctiques a les escoles i les mediacions de les activitats metacognitives ha fet possible la (re)conceptualització de la noció de *competència plurilingüe* des del paradigma *monolingüe-bilingüe* als paradigmes *intermedi* o *plurilingüe*. A través de la pràctica reflexiva multimodal, els futurs mestres han comprès la naturalesa contextualitzada d'aquest concepte durant el seu procés d'apropiació. En aquest sentit, es pot afirmar que la reflexivitat ha incrementat la seva consciència plurilingüe i la seva sensibilitat vers l'ensenyament i l'aprenentatge de totes les llengües.

Un dels resultats d'aquest estudi vinculat a l'impacte dels processos reflexius és el que remet al fet que per a l'evolució de les creences no és suficient amb estar exposat a situacions plurilingües a través de mediacions com la docència del grau, les pràctiques, les polítiques lingüístiques, els recursos pedagògics o la vida quotidiana, sinó que cal la reflexivitat per optimitzar els actius plurilingües de forma contextualitzada. El retorn del pensament sobre les experiències vinculades a la diversitat lingüística i l'increment de la consciència plurilingüe és el que ha fet possible que, en major o menor mesura, cada estudiant reconegués la pluralitat lingüística com a recurs educatiu positiu per a les futures pràctiques docents, i qüestionés creences vinculades a la complexitat de gestionar el plurilingüisme dins i fora de l'escola.

L'últim any del grau, els sis estudiants han posat èmfasi en les repercussions dels processos reflexius en els canvis dels seus mapes mentals, en la seva identitat docent, en la seva capacitat crítica, en la seva habilitat d'apropiació de nous enfocaments educatius, i en la necessitat que la reflexivitat tingui continuïtat durant la seva trajectòria professional.

A l'autoretrat docent, l'Aida ha definit com a sòlida i *útil* la reflexió duta a terme durant la formació inicial, i ha remarcat que aquesta ha de continuar durant la seva trajectòria professional. Al seu torn, el Bernat ha manifestat que la reflexivitat li ha permès prendre consciència sobre la seva competència plurilingüe i, en concret, sobre el propi repertori lingüístic i també l'aliè. En efecte, quan finalitza el grau, creu que aquesta reflexió i consciència li permetrà desenvolupar la competència plurilingüe i pluricultural dels seus alumnes. És rellevant posar l'accent en què considera que hi ha una progressió, al llarg de la formació inicial, pel que fa a la capacitat crítica i reflexiva dels mestres.

L'estudiant considera que a l'inici no es disposa d'experiències prèvies de reflexió al voltant de la biografia lingüística; durant el grau es desenvolupen capacitats professionals metacognitives i interès vers l'ensenyament i l'aprenentatge de noves llengües i cultures; i, al finalitzar la formació inicial, creu que s'ha reflexionat i pres consciència per entendre, valorar i respectar totes les llengües i cultures, però que és necessari que la reflexivitat sigui constant al llarg de l'exercici professional.

A l'autoretrat docent, la Clara ha constatat que ha pres consciència sobre el fet que la seva identitat docent plurilingüe l'últim any de grau no està completament definida, ja que considera que s'anirà configurant al llarg del recorregut professional. Per tant, concep la identitat de forma líquida, situada i canviant. A més, expressa que la reflexió li ha permès adonar-se que la seva competència plurilingüe continuarà expandint-se al llarg de la vida.

De la mateixa manera que la Clara, el David ha corroborat que la seva identitat docent plurilingüe està en procés de desenvolupament, en tant que només ha transcorregut la primera part –la formació inicial– del que serà la seva trajectòria professional. El camí li serveix com a metàfora per, primerament, reflexionar i, després, per representar en quin moment formatiu es troba la seva identitat i per manifestar que la seva construcció depèn de les experiències prèvies, actuals i futures.

El darrer any del grau, la Nora apel·la als beneficis de la reflexivitat per dur a terme la recerca i innovació constant que considera que ha de realitzar la mestra, tenint en compte que ha de fer evolucionar els seus mapes mentals per ser capaç d'apropiar-se de noves formes d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües. Per últim, el Pol s'ha adonat que el procés reflexiu multimodal realitzat durant la formació inicial ha donat forma a la seva competència professional. Aquest estudiant creu que, abans del grau, no disposava de recursos per reflexionar i desenvolupar les seves funcions docents. Durant la formació inicial, afirma que ha estat capaç d'incrementar la seva capacitat crítica i reflexiva per afrontar els reptes de la tasca docent en contextos plurilingües. Al final dels estudis universitaris, es veu capacitat i amb recursos per desenvolupar els processos educatius de forma conscient i reflexiva, amb la finalitat d'oferir als alumnes ajudes ajustades.

El Pol conclou aquest explicació sobre la presa de consciència dient que és fonamental que els mestres es formin al llarg de la vida, ja que això té implicacions en la construcció de la identitat. En definitiva creu que, al llarg de l'exercici professional, el docent ha de qüestionar-se contínuament la seva *posició* com a subjecte plurilingüe i, d'aquesta manera, modular la seva identitat personal i professional.

En definitiva, els processos metacognitius han afavorit l'activació de la *capsa d'eines*, estratègies i actius plurilingües dels propis docents, que intervindran en la gestió de la diversitat lingüística durant la seva trajectòria professional. Aquests actius són facilitadors per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, ja que fan possible la integració de la reflexivitat sobre l'experiència lingüística i tenen repercussions en les rutines escolars. Si durant la formació inicial dels mestres no es crea un espai per desenvolupar la seva consciència plurilingüe, difícilment el plurilingüisme serà valorat i reforçat en els diferents escenaris educatius.

Pregunta 8. A nivell metodològic, la reflexió que es deriva de l'elaboració de narratives multimodals facilita la mobilització de les creences?

Les narratives multimodals com a recursos metodològics han permès explorar les creences sobre la competència plurilingüe des de la subjectivitat i els significats de l'experiència situada dels estudiants. S'han complementat i contrastat dos tipus de dades, verbals i visuals, per analitzar de forma qualitativa, discursiva i interpretativa les creences. Gràcies a la seva expressió a través de diferents llenguatges semiòtics, s'han obtingut diferents formes d'expressió i representació i, per tant, diverses maneres de construir significats i d'atribuir sentit a les experiències lingüístiques.

A més, la multimodalitat ha facilitat que els futurs mestres (re)conceptualitzessin la noció de *competència plurilingüe* i s'apropriessin d'altres conceptes de l'enfocament plurilingüe, com ara el de *repertori lingüístic* i *competències parcials*, els quals han introduït al seu discurs al llarg del grau. Alhora, la reflexió narrativa multimodal els ha empès a qüestionar-se pràctiques educatives consolidades força arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe*. D'aquesta manera, els subjectes han iniciat un desplaçament de les seves creences cap a nous enfocaments d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües més afins a les propostes del Consell d'Europa (2018). La (re)organització dels seus mapes mentals ha estat possible en el si d'activitats metacognitives sobre l'experiència en què s'han utilitzat diferents llenguatges semiòtics per interrogar les creences.

Els exemples més evidents s'han observat en els casos de la Clara i el Pol, ja que el tipus de mètodes de generació de dades ha tingut incidència en l'evolució de les seves creences cap al marc del plurilingüisme. Quan elaboraven narratives multimodals amb predomini verbal es reduïa la distància entre les creences del paradigma *plurilingüe* i les dels paradigmes *intermedi* o *monolingüe-bilingüe*. En canvi, quan produïen narratives multimodals amb predomini visual les creences del paradigma *plurilingüe* presentaven una major distància respecte a les dels altres dos paradigmes. Això significa que quan s'expressaven, sobretot, per mitjà de llenguatge visual les creences eren més propícies a desenvolupar fenòmens de canvi, com ara *afinacions*, *ampliacions* o *metamorfosis*. Aquesta evidència demostra la necessitat d'introduir mètodes multimodals per qüestionar i sapsejar les creences i, així, desplaçar-les cap a l'enfocament plurilingüe.

Aquesta última pregunta d'investigació també fa referència al fet de valorar l'eficàcia de les narratives multimodals per a l'expressió de les creences. En aquesta direcció, es proposen indicadors i categories que han emergit de l'anàlisi i la interpretació de les produccions multimodals com a eines reflexives per a la generació de dades:

- a) Els **indicadors** fan referència als actes cognitius –*externalització, verbalització, (re)conceptualització i projecció* de les creences– que s’han dut a terme a través de l’elaboració de narratives multimodals com a eines de mediació per a la (re)visitació i (re)interpretació de les creences sobre la competència plurilingüe.
- b) A partir de la idea d’examinar narratives multimodals com a pràctiques reflexives situades per mitjà d’un eix horitzontal, un eix vertical i un node dinàmic, han sorgit unes **categories** que tenen en compte les funcions simbòliques i informatives, i el subjecte creador de la narrativa multimodal. Cadascuna d’aquestes categories es relaciona amb les tres dimensions de l’anàlisi de les narratives (temàtica– *què*; interloctura– *com*; enunciativa– *posició*), de la manera que es mostra a continuació:
- 1. Eix horitzontal (dimensió interlocutiva– *com*):** aporta llum a les **funcions informatives** que inclouen la disposició dels elements (composició), els aspectes contextuals, i les tipologies de narratives generals i específiques, entre d’altres.
 - 2. Eix vertical (dimensió temàtica– *què*):** es vincula a les **funcions simbòliques** relacionades amb les formes representades, les àrees temàtiques, els elements simbòlics i metafòrics, i els colors, entre d’altres.
 - 3. Node (dimensió enunciativa– *posició*):** és on hi ha l’actor social plurilingüe, el futur mestre, el qual es concep de forma dinàmica en relació als dos eixos. Aquest punt es desplaça en els dos eixos segons els models d’interpretació, les creences expressades i la complementarietat entre la informació visual i verbal.

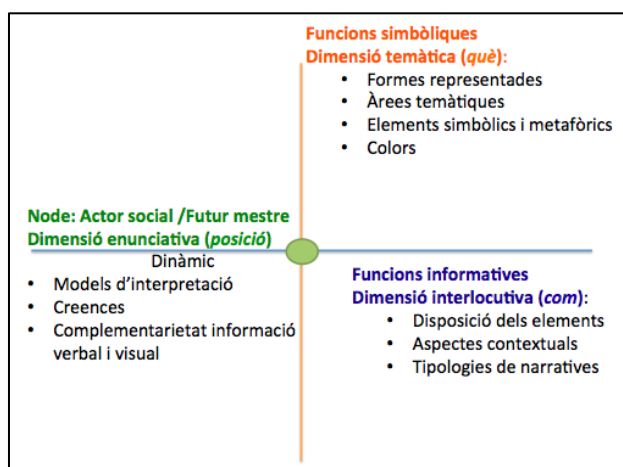


Figura 49. Categories de les dimensions per a la interpretació de les narratives multimodals⁶⁵.

⁶⁵ Font: Elaboració pròpia.

Aquesta connexió entre les dimensions temàtica, enunciativa i interlocutiva per a l'anàlisi de les categories emergides permet interpretar els resultats i valorar l'eficàcia i la validesa de les narratives multimodals com a eines metodològiques. Això demostra que com a recursos de generació de dades possibiliten la reflexió a través de diferents llenguatges semiòtics, la qual cosa condueix a l'expressió, desestabilització o (re)formulació de creences. El punt d'intersecció del node central amb les dues dimensions fa possible extreure resultats sobre el grau d'apropiació dels futurs mestres de la noció de *competència plurilingüe* durant la formació inicial.

Una altra manera de demostrar la validesa de les narratives multimodals ha estat identificar quins mètodes multimodals han esdevingut més eficaços per a cada subjecte per expressar o desplaçar les seves creences. D'acord amb la informació dels quadres del *volum II* dels *annexos*⁶⁶, els mètodes amb més incidència, de major a menor, són:

- Per a l'Aida: els dibuixos, el focus grup i els textos reflexius, la cartografia lingüística, l'autoretrat docent, l'autoretrat lingüístic i el relat de vida lingüística.
- Per al Bernat: l'autoretrat docent, els dibuixos, el relat de vida lingüística, el focus grup i els textos reflexius, la cartografia lingüística i l'autoretrat lingüístic.
- Per a la Clara: els dibuixos, el focus grup i els textos reflexius, l'autoretrat docent, la cartografia lingüística, el relat de vida lingüística i l'autoretrat lingüístic.
- Per al David: els dibuixos, el focus grup i els textos reflexius, el relat de vida lingüística, l'autoretrat docent, la cartografia lingüística i l'autoretrat lingüístic.
- Per a la Nora: el focus grup i els textos reflexius, el relat de vida lingüística, els dibuixos, la cartografia lingüística, l'autoretrat docent i l'autoretrat lingüístic.
- Per al Pol: el focus grup i els textos reflexius, els dibuixos, la cartografia lingüística, l'autoretrat docent, l'autoretrat lingüístic i el relat de vida lingüística.

En conjunt, els mètodes múltiples més eficaços, de major a menor, ha estat:

- 1) Dibuixos
- 2) Focus grup i textos reflexius
- 3) Autoretrat docent
- 4) Cartografia lingüística
- 5) Relat de vida lingüística
- 6) Autoretrat lingüístic

El fet que els dos recursos més diligents combinin mètodes visuals i verbals (escrits i orals) ha fet palesa la necessària complementarietat entre diferents llenguatges semiòtics

⁶⁶ Veure al *volum II* dels *annexos* a la pàgina 106 la *categorització de les creences segons les mètodes d'investigació*.

per a l'evolució de les creences. Això ha evidenciat que l'ús de mètodes multimodals proporciona diferents formes d'atribuir sentit a l'experiència en relació a les llengües i a la seva didàctica al llarg de la formació inicial.

En conclusió, durant el procés reflexiu multimodal, els estudiants s'han desenvolupat a nivell professional i han modulat la seva identitat docent com a subjectes plurilingües. La (re)formulació de l'objecte d'aprenentatge, la competència plurilingüe, els ha permès apropiat-se de nous enfocaments educatius lligats al plurilingüisme, que han projectat cap a la futura pràctica docent. El procés metacognitiu realitzat a través de diversos llenguatges semiòtics ha facilitat que els subjectes incrementessin la seva coherència entre el pensar, el dir i el fer respecte les actuacions docents en contextos plurilingües.

6.2. Discussió de resultats

A la discussió de resultats es demostra que s'ha assolit l'objectiu general de la tesi: analitzar l'evolució de les creences sobre la competència plurilingüe al llarg de la formació inicial de mestres, a través de la reflexió multimodal, per identificar els seus canvis o transformacions. En el següent quadre es relacionen les vuit preguntes d'investigació amb els set objectius específics, amb la finalitat de fer palès que les explicacions de cada interrogant han fet possible complir els propòsits concrets.

OBJECTIUS ESPECÍFICS	PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ
<p>O1. Examinar la configuració de les creences sobre la competència plurilingüe que es desenvolupen al llarg de les trajectòries d'aprenentatge de llengües de futurs mestres.</p> <p>O2. Analitzar si les creences dels subjectes evolucionen (fenòmens de canvi o resistència) segons els sis canvis paradigmàtics que ha comportat l'adopció de l'enfocament plurilingüe i, específicament, el concepte de <i>competència plurilingüe</i>.</p>	<p>P1: Quines creences dels subjectes se situen en els paradigmes <i>monolingüe-bilingüe</i>, <i>intermedi</i> o <i>plurilingüe</i> d'acord amb els sis canvis paradigmàtics que ha generat l'adopció de l'enfocament plurilingüe i, en concret, la noció de <i>competència plurilingüe</i>?</p>
	<p>P2: Quins fenòmens de canvi o resistència s'han produït en les creences de cada estudiant segons els sis canvis paradigmàtics de l'enfocament plurilingüe?</p>
	<p>P3: De quina manera les creences dels futurs mestres sobre la competència plurilingüe han evolucionat durant el grau, i què les caracteritza a nivell temàtic?</p>
<p>O3. Esbrinar les <i>ressonàncies</i> entre les creences sobre la competència plurilingüe dels estudiants emmarcades en el paradigma <i>monolingüe-bilingüe</i>, <i>intermedi</i> o <i>plurilingüe</i>.</p>	<p>P4: Quines <i>ressonàncies</i> hi ha entre les creences de cada paradigma dels estudiants segons els sis canvis paradigmàtics de l'enfocament plurilingüe?</p>
<p>O4. Identificar la projecció de les creences en les futures pràctiques docents dels mestres en formació inicial.</p>	<p>P5: Com es projecten les creences a les futures pràctiques docents?</p>
<p>O5. Descobrir <i>mediacions estratègiques</i> al llarg de la formació inicial que (re)configuren les creences sobre la competència plurilingüe.</p>	<p>P6: Quines <i>mediacions estratègiques</i> fan evolucionar les creences?</p>
<p>O6. Evidenciar l'impacte dels processos reflexius en l'evolució de les creences sobre la competència plurilingüe.</p>	<p>P7: Existeixen relacions entre els processos reflexius i el dinamisme de les creences?</p>
<p>O7. Explorar l'eficàcia de les narratives multimodals com a recurs metodològic per expressar creences de les trajectòries d'aprenentatge de llengües dels futurs mestres.</p>	<p>P8: A nivell metodològic, la reflexió que es deriva de l'elaboració de narratives multimodals facilita la mobilització de les creences?</p>

Taula 42. Relacions entre els objectius i les preguntes d'investigació⁶⁷.

⁶⁷ Font: Elaboració pròpia.

Preguntes 1, 2, 3 i 4. Sobre les creences, la seva evolució paradigmàtica i les seves ressonàncies:

- 1) **Quines creences dels subjectes se situen en els paradigmes *monolingüe-bilingüe, intermedi o plurilingüe* d'acord amb els sis canvis paradigmàtics que ha generat l'adopció de l'enfocament plurilingüe i, en concret, la noció de *competència plurilingüe*?**
- 2) **Quins fenòmens de canvi o resistència s'han produït en les creences de cada estudiant segons els sis canvis paradigmàtics de l'enfocament plurilingüe?**
- 3) **De quina manera les creences dels futurs mestres sobre la competència plurilingüe han evolucionat durant el grau, i què les caracteritza a nivell temàtic?**
- 4) **Quines *ressonàncies* hi ha entre les creences de cada paradigma dels estudiants segons els sis canvis paradigmàtics de l'enfocament plurilingüe?**

Els quatre primers interrogants han donat resposta a preguntes sobre les creences expressades (1), quines i com han evolucionat (2 i 3), i les *ressonàncies* que s'estableixen entre les dels diferents subjectes o les d'un mateix estudiant (4). S'ha observat que les seves creences s'han desplaçat cap al paradigma *plurilingüe*, d'acord amb els sis canvis paradigmàtics (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009) que ha generat l'adopció del concepte de *competència plurilingüe*. S'ha identificat com les creences esdevenen dinàmiques, malgrat que, com havien apuntat Pérez-Peitx (2016) i Tresserras (2017), la seva evolució presenti matisos i formes de resistència. Aquests matisos i resistències s'evidencien en el fet que, a 4t, els futurs mestres expressen creences situades en el paradigma *intermedi*, de manera que incorporen elements del paradigma *plurilingüe* i, al mateix temps, mantenen arrelades idees del paradigma *monolingüe-bilingüe*.

De la mateixa que estudis previs (Grosjean, 2008; Young, 2017; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018), el desplaçament de les creences dels subjectes mostra que la formació inicial de mestres dota parcialment d'habilitats i estratègies per optimitzar i gestionar la diversitat lingüística a l'escola. A les diferents tasques reflexives, manifesten dificultats per descentrar-se i desarrelar-se d'algunes creences del paradigma *monolingüe-bilingüe* o de l'*intermedi*. Exemples destacats de creences que s'han expressat, però no desestabilitzat per complet són:

- (1) La idea d'assolir el *domini*, tot i que difícil, de les llengües del repertori lingüístic.

- (2) La barreja de les llengües tipològicament semblants a causa de la confusió o la manca de competència en cadascuna d'elles per separat fa que s'entengui que el bilingüisme o el plurilingüisme és contraproductiu per a l'aprenentatge de llengües.
- (3) Les relacions interlingüístiques només són beneficioses entre llengües tipològicament distants.
- (4) L'anglès com a llengua de més *utilitat*, de comunicació internacional, de major prestigi i de la qual és necessari assolir el *domini*.
- (5) L'escola encara es basa en el model tradicional d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües i, generalment, no acull les llengües d'origen dels infants.
- (6) Les associacions entre llengües, banderes, nacions i persones.
- (7) La visió segmentada dels components, dimensions i contextos de desenvolupament de la competència plurilingüe.
- (8) L'aprenentatge de llengües com a procés difícil a l'edat adulta.

També s'ha identificat un patró que es repeteix a les creences dels subjectes i que es relaciona amb la complexitat del panorama lingüístic actual, tenint en compte els factors que, d'acord amb López-Gopar (2007), connecten les llengües amb les cultures, les identitats i els territoris. En relació a aquest punt, cal preguntar-se: *aprendre a gestionar la diversitat lingüística a l'escola des de la formació inicial de mestres és una oportunitat per a la reproducció o per a la transformació social?*

Tenint en compte el procés de globalització actual, el món cada vegada s'assembla més a un sistema unificat i múltiple on llengües i cultures s'interrelacionen constantment. Malgrat això, aquest fenomen ha fet emergir la *policentricitat* d'algunes llengües, com ara l'anglès. En efecte, alguns plans d'estudis han substituït el concepte de *llengües familiars* o d'*origen (heritage languages)* pel de *llengües internacionals*, a partir de les pressions sociopolítiques i econòmiques. Això confirma el que Young i Brooks (2017) expliquen sobre la prevalença del global per sobre del local.

Quan els futurs mestres parlen de les llengües dels repertoris lingüístics propis o aliens tendeixen a emfatitzar que hi ha llengües de comunicació internacional, com ara l'anglès. Aquesta creença, pròpia del paradigma *monolingüe-bilingüe*, expressa implícitament que hi ha llengües dignes d'emudiment, la qual cosa no té en compte la constatació de Lin (2013) sobre el fet que tota llengua és de comunicació en els indrets on s'utilitza.

En concret, a les creences expressades a través de la cartografia lingüística (3r curs) s'observa que no només es manifesta el menysteniment d'unes llengües en relació a

d'altres, sinó que també es destaquen diferències entre varietats lingüístiques d'una mateixa llengua. Això mostra que és necessari fer evolucionar les creences dels estudiants, per tal que des de l'escola es tingui en compte el capital lingüístic, no en base a relacions de *domini* i desigualtats, sinó a partir de la idea de Tusón (1988) i Sterzuk (2010) que el que dóna cos a una llengua són els seus usuaris. El grau d'apropiació d'aquesta última premissa per part dels futurs mestres tindrà influència en la major o menor vitalitat que donaran a totes les llengües al llarg de l'exercici professional.

El predomini de certes llengües com ara l'anglès, associades a un major prestigi, ha conduït als subjectes a considerar-les recursos estratègics per accedir a oportunitats futures (canvi paradigmàtic 5 de Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009). En els casos del Bernat, el David i la Nora, els ha portat a parlar sobre la necessitat d'assolir el *domini* de les llengües. En canvi, altres estudiants com l'Aida, la Clara i el Pol, han tingut en compte, sobretot al final de la formació inicial, el desenvolupament de competències parcials que permeten satisfer fins comunicatius en totes les llengües del repertori lingüístic.

L'anàlisi dels discursos multimodals dels sis casos ha permès accedir a les seves creences, a les quals han abordat els seus vincles amb les llengües, mentre que prenen consciència del que Moore i Gajo (2009) defineixen com a caràcter no-neutral de les relacions entre les llengües i el seu entorn. Així, han incrementat la seva apreciació vers la diversitat lingüística, ja que per mitjà de la reflexivitat desenvolupada a través de les narracions multimodals han augmentat la seva consciència plurilingüe i s'han adonat, en major o menor mesura, de les funcions socioculturals de les llengües.

Els processos reflexius multimodals han facilitat la presa de consciència sobre la competència plurilingüe, que els ha permès a les seves creences anar més enllà de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües escolars o dominants, i parlar, al final de la formació inicial, de reconeixement i aprofitament de la diversitat lingüística a l'escola. En la línia de Sabatier (2004), l'adquisició de consciència lingüística els ha conduït a manifestar actituds positives vers la pluralitat de llengües i tots els fenòmens que l'envolten, tals com les cultures i les identitats.

En aquest sentit, les creences que conformen el seu mapa mental al final del grau coincideixen amb la necessitat que Candelier (2003) i Cambra (2018) remarquen de reconèixer que els repertoris lingüístics col·lectius s'estenen més enllà de les llengües oficials o d'escolarització. En aquesta línia, els estudiants han apuntat que l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües implica la consideració dels diferents contextos d'aprenentatge i de socialització (família, escola i societat).

Un aspecte que mostra l'apropiació d'alguns principis de l'enfocament plurilingüe és el fet que, mentre que a les creences expressades a l'inici del grau no utilitzen una terminologia específica, al final de la formació inicial, després d'expressar o desestabilitzar algunes creences, fan ús de nocions com ara *repertori lingüístic* (Gumperz, 1964; Busch, 2012), *trajectòria* d'aprenentatge (Bourdieu, 1997; Dreier, 1999; Duch, 2007; Wittek, 2012) i *competència plurilingüe* (Consell d'Europa, 2002 i 2018; Coste, Moore i Zarate, 2009; Llach, 2013).

Això mostra que, després de (re)formular les creences, els subjectes són capaços d'atribuir nous significats a sabers relacionats amb l'educació plurilingüe, que han adquirit a través d'experiències vitals, docents i professionals. D'acord amb Esteve (2018), quan (re)construeixen els seus coneixements previs gràcies a la introducció o matís de nous continguts en els seus esquemes de coneixement, té lloc un procés en què les creences sobre sabers concrets entren en crisi fins a (re)conceptualitzar-se. Aquest fenomen es produeix a partir del que Johnson (2013) anomena *mediacions estratègies*, tals com la reflexió multimodal, la docència i les pràctiques del grau.

Malgrat això, els estudiants no han manifestat una concepció prou holística de les llengües pel desenvolupament del repertori lingüístic. Aquest fet té repercussions en les possibilitats que Cummins (1979) va indicar de transferir estratègies, competències i coneixements entre llengües durant les pràctiques educatives. Hi ha un conjunt de creences compartides –*ressonàncies*– que, a mesura que avancen el grau, continuen situant-se en el paradigma *monolingüe-bilingüe* o bé en l'*intermedi*.

Aquestes creences fan referència a idees que prèviament havien apuntat altres autors: la visió semi-compartimentada de les llengües; el reconeixement inconsistent de la *competència subjacent comú* de Cummins (1979), segons la distància o proximitat tipològica entre llengües; la progressiva millora de la valoració dels aprenentatges viscuts en context formals; l'objectiu d'assolir el *domini* de les llengües, en comptes de desenvolupar competències parcials (Coste, 2001; Coste, Moore i Zarate, 2009); l'establiment de formes de jerarquia i diferent prestigi de les llengües, segons les imposicions socials (Bourdieu, 1991; Sterzuk, 2010); l'ús de l'enfocament tradicional i no del plurilingüe a l'escola (Consell d'Europa, 2002 i 2018); i la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües (Noguerol, 2005).

Malgrat aquestes resistències, d'acord amb Esteve i Carandell (2009), la professionalització docent no fa referència al fet que l'estudiant en formació inicial arribi a controlar totes les estratègies i continguts després del grau, sinó que entengui la relació que hi ha entre els seus coneixements i les seves experiències. Com apunten Cicres i

Llach (2014), és el domini sobre la pròpia cognició el que ajuda a avançar en el temps amb la seva capacitació professional. Els processos reflexius multimodals durant la formació inicial dels mestres s'ha d'entendre no com a final d'una etapa, sinó com a punt de partida cap al propi desenvolupament professional. Tal i com s'ha mostrat a les figures de la pregunta 2 dels resultats, l'aprenentatge i la reflexivitat al llarg de la trajectòria d'aprenentatge són processos en espiral, en els quals el docent sacseja i desplaça les seves creences i desenvolupa de manera gradual les habilitats i les estratègies necessàries per a la gestió de la diversitat lingüística.

Per tant, en aquest estudi es coincideix amb la necessitat de Candelier i De Pietro (2012) d'augmentar la presència i la incidència de l'educació plurilingüe a les titulacions de mestre, les quals han de partir de les consideracions de les polítiques lingüístiques europees. Les indicacions del Consell d'Europa (2018) remarquen que el repte avui és trencar amb la tradició dels enfocaments d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües a què han estat exposats sostingudament els estudiants durant els anys d'escolarització i que han modelat les seves creences.

Pregunta 5. Com es projecten les creences a les futures pràctiques docents?

Les creences expressades pels sis estudiants fan referència als significats i a les manifestacions sobre seva experiència personal, que inclouen realitats múltiples, interpretacions, fets, esdeveniments i veus que emergeixen des de diferents angles i que estan emmarcades en contextos socioculturals concrets.

Uns d'aquests contextos són els acadèmics, la universitat i les escoles de primària, en els quals tenen lloc el que Johnson (2013) anomena *mediacions estratègiques*, com ara la docència i les pràctiques del grau. Les creences manifestades mostren que, excepte en situacions concretes, com per exemple alguna assignatura del grau i els processos reflexius multimodals d'aquesta investigació, la competència plurilingüe dels futurs mestres és gairebé invisible. En poques experiències formatives estableixen vincles entre la seva identitat plurilingüe i el seu desenvolupament professional com a futur mestre. Els subjectes apunten que, tant a la formació inicial com a les escoles, no es reconeix suficientment la competència plurilingüe com a recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i de qualsevol àrea. Per això, a les seves creences projecten la necessitat d'introduir i valorar la diversitat lingüística i cultural a la seva futura docència.

En paraules de Santoro (2013), la professió de mestre ha esdevingut transnacional i globalitzada, per la qual cosa cal valorar la competència plurilingüe dels agents educatius. Aquesta necessitat es relaciona amb creences que projecten els estudiants sobre la

necessitat de passar de la figura de mestre amb concepcions puristes sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, a perfils docents més conscients respecte el plurilingüisme. Insisteixen en aquesta necessitat tenint en compte que l'escola és un espai on la diversitat està en augment i on es produeix una barreja de llengües i cultures. Aquestes creences van en la línia del que apunta Carrasco (2013) i Cambra (2018) sobre la urgència d'introduir, reconèixer i optimitzar la diversitat lingüística i cultural des de la formació inicial dels mestres.

En conjunt, tot i que la forma de projectar les creences dels subjectes cap a la seva futura pràctica docent es desplaça o situï al llarg del procés reflexiu cap al paradigma *plurilingüe*, la seva actitud vers les llengües segueix sent ambivalent. Això s'evidencia amb el fet que, al finalitzar la formació inicial, algunes de les seves creences continuen situant-se al paradigma *intermedi*. D'acord amb Clyne (2008), aquest fet esdevé un impediment pel desenvolupament del potencial plurilingüe dels estudiants de la titulació de mestre. Si la formació inicial no garanteix una orientació que porti a processos de (re)conceptualització de la *competència plurilingüe*, difícilment hi haurà canvis en els mapes mentals dels mestres i futures actuacions educatives fonamentades segons les indicacions del Consell d'Europa (2018).

De les creences dels estudiants es desprèn que la formació inicial se centra en com ensenyar el currículum *local*, la qual cosa implica només posar èmfasi en l'ensenyament de forma aïllada de les llengües oficials i d'una d'estrangera, enteses com a suma de monolingüismes. De conformitat amb Bourdieu (1973 i 1991), aquests objectius accentuen la jerarquia del capital cultural i social en la projecció de la identitat del mestre que els estudiants volen arribar a ser. Això significa que la formació de mestres transnacionals i plurilingües no té cabuda en aquests propòsits. En la línia de l'estudi de Moloney i Giles (2015), al llarg de la formació universitària, el capital lingüístic no es percep de forma suficient com un actiu per ensenyar i aprendre, i els futurs mestres sovint senten sensacions d'ansietat associades a la correcció lingüística que se'ls demana en les llengües oficials i en una llengua estrangera.

La seva aspiració a la correcció lingüística es pot considerar *normal*, ja que són individus que viuen constantment en processos d'interferència lingüística entre el català i el castellà, la qual cosa pot propiciar que no tinguin una variant normativa gaire consolidada. No obstant això, l'èmfasi en la correcció i la puresa de les llengües pot inhibir-los a l'hora de fer-les servir, d'introduir-les i de reconèixer-les a llarg de la *trajectòria* professional. En aquest sentit, els futurs mestres han de prendre consciència que la dinàmica natural de les llengües és que no romanguin immòbils, sinó que evolucionin i canviïn constantment.

A més, tenint en compte que la societat és multilingüe, durant la formació inicial, s'han de reconèixer i potenciar les identitats plurilingües dels mestres, perquè, d'acord amb Cambra (2018), les experiències personals en relació a les llengües s'expandeixen a través del seu ús i transferència flexible a les aules plurilingües. En relació a aquest punt, a les creences situades al paradigma *plurilingüe* que projecten els estudiants al final del grau plasmen una concepció de les llengües que contempla la seva interrelació, en comptes d'entendre'ls com a categories mentals separades –com manifestaven a l'inici de la formació inicial–. En efecte, consideren que les relacions interlingüístiques els seran *útils* per aconseguir una comunicació crítica i eficaç *amb* i *entre* els alumnes, i per aprendre altres llengües. Això demostra que els futurs mestres es desenvoluparan professionalment quan, durant la pràctica, optimitzin la competència plurilingüe en contextos escolars.

Malgrat tot, com s'ha comentat, algunes de les creences que projecten a les futures pràctiques docents se situen en el paradigma *intermedi*, la qual cosa subratlla que és necessari incrementar la consciència plurilingüe dels estudiants. De conformitat amb el que García (2008) i Pérez-Peitx, Civera i Palou (2018) han indicat, l'adquisició de consciència plurilingüe ha de ser un dels focus de la formació inicial dels mestres, la qual ha d'involucrar assumpcions crítiques sobre les perspectives *monolingües-bilingües* vinculades a les llengües i a les cultures.

Des d'aquesta perspectiva, a través de la reflexió multimodal, en aquest estudi s'ha incidit en l'afirmació del bagatge lingüístic i la competència plurilingüe dels futurs mestres, així com en la seva consciència crítica sobre la diversitat lingüística, quan s'ha constatat el desplaçament de les creences projectades cap al paradigma *plurilingüe*. En els casos estudiats, aquesta consciència ha emergit, igual que a les investigacions de Young (2017) i Pérez-Peitx, Civera i Palou (2018), en les creences que mostren una major sensibilitat i capacitat de percebre i reconèixer la naturalesa de les llengües i el seu paper social.

Aquesta consciència plurilingüe l'han incrementat a través de la participació en aquest estudi per mitjà de la seva capacitat d'atribuir significat a les experiències lingüístiques, i de qüestionar i sacsejar les pròpies creences sobre la competència plurilingüe (Vanhulle, 2004). A tall d'exemple, els processos reflexius multimodals, la docència i les pràctiques de la formació inicial han permès als futurs docents identificar dificultats que l'alumnat podrà experimentar a l'hora d'aprendre llengües diferents de les d'origen. D'aquesta manera, els subjectes s'han plantejat com hauran de crear les condicions d'aprenentatge idònies per a entorns plurilingües, on es fomenti la transferència interlingüística i el reconeixement de totes les llengües (oficials, estrangeres i familiars).

En la forma de projectar les creences des del 1r curs fins al darrer del grau s'ha observat una evolució cap al paradigma *plurilingüe*, especialment a quatre dels sis casos estudiats: el Bernat, la Clara, el David i la Nora. Aquests estudiants han desplaçat les seves creences sobre la futura pràctica docent des d'una visió basada en l'aprenentatge de llengües com una adquisició d'elements compartimentats a una perspectiva centrada en desenvolupar la competència plurilingüe (Consell d'Europa, 2002 i 2018).

La seva (re)conceptualització sobre les llengües els ha conduit a (re)configurar les creences: s'han adonat que durant el seu futur exercici professional no es tractarà tant de decidir *quines* i *quantas* llengües s'han d'ensenyar i aprendre, sinó de construir i desenvolupar una competència plurilingüe que, com apunta Cambra (2000 i 2018), inclogui totes les llengües. Aquest canvi s'ha observat a les seves creences projectades sobre la possibilitat de *domini* de les llengües; la necessitat d'aprenentatge precoç de les llengües; i les perspectives i els contextos d'aprenentatge de llengües.

Alguns dels subjectes també han projectat el desig d'oferir i augmentar les oportunitats d'aprendre llengües durant la seva futura tasca docent. A les seves creences, especialment de l'última etapa del grau, han posat èmfasi en la valoració de totes les llengües a l'escola enteses com a recursos valuosos, com a part del que Bordieu (1991) anomena *capital humà*. L'ús de diferents recursos semiòtics per a la construcció de significat i per a l'atribució de sentit a les experiències lingüístiques ha permès que els estudiants augmentessin la seva consciència sobre el fet que hauran de proporcionar un bon exemple als alumnes pel que fa a l'aprenentatge i a l'ús de les llengües que estan representades a les aules, fent visible la diversitat lingüística i mitjançant l'intercanvi de les seves pròpies experiències.

En concret, les creences projectades que s'han (re)configurat al llarg de la formació inicial mostren com els estudiants han expandit la seva relació positiva i oberta vers la diversitat lingüística. La reflexió multimodal els ha permès plantejar-se reptes al voltant de la didàctica de les llengües i, específicament, els ha conduit a qüestionar-se perspectives *monolingües-bilingües* tradicionalment imposades a les institucions educatives on han viscut experiències com a aprenents de llengües o com a mestres en formació inicial –les pràctiques del grau–. Així, s'han adonat que el paradigma *monolingüe-bilingüe* encara és predominant en alguns contextos educatius, i han identificat aspectes d'aquest paradigma que els han conduit a desplaçar les pròpies creences cap a una percepció que Cicres, De Ribot i Llach (2014) defineixen com a més fluida, dinàmica i canviant de la competència plurilingüe.

En definitiva, és fonamental la projecció positiva que facin els estudiants de la seva identitat plurilingüe en la futura docència, ja que seran responsables de mostrar als infants com a través de les llengües és possible conèixer el món. Això farà possible que l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües s'entengui com l'adquisició de nous valors i significats, i que la tasca docent impliqui, com indica el Consell d'Europa (2002, 2007 i 2018), educar *des de, per i a través* del plurilingüisme.

Pregunta 6. Quines *mediacions estratègiques* fan evolucionar les creences?

Dels resultats de l'estudi se'n desprèn que el desenvolupament professional del docent implica atribuir sentit i (re)interpretar les pròpies experiències i creences. Aquestes experiències i creences són utilitzades pels futurs mestres per explicar, justificar, prendre decisions i atorgar significats a un mateix, a la relació amb els altres i al context educatiu. D'acord amb Esteve et al. (2016), per tal que hi hagi canvis en el seu *mapa mental*, és a dir, una (re)configuració de les seves creences, és necessari algú que *orienti* i que es produeixin *mediacions estratègiques* (Johnson, 2013). En aquesta investigació, han emergit cinc categories de *mediacions estratègiques*, tres dels contextos formals i dues dels informals. Les *mediacions estratègiques* més influents, de més a menys, són:

- (1) Les experiències com a docent en pràctiques i (2) les experiències com a aprenent de llengües, que aporten estils d'ensenyament, estratègies i entorns d'ensenyament i d'aprenentatge, entre d'altres elements.
- (3) La formació inicial dels mestres (el grau), que té impacte en la identitat docent i fa emergir *tensions* entre l'apropiació dels fonaments teòrics a la universitat i els reptes complexos de la pràctica que suposa gestionar la realitat diversa de l'aula.
- (4) Les directrius i elements socioculturals i institucionals i (5) les mediacions dels contextos informals, que mostren la influència dels factors personals, professionals i contextuals en la formació de les creences sobre la competència plurilingüe.

Les *mediacions estratègiques* amb major impacte, les vinculades a les experiències com a docent en pràctiques, han fet emergir regressions⁶⁸ entre les creences expressades i les desestabilitzades durant el procés reflexiu al llarg del grau. Això significa que creences situades als paradigmes *intermedi* o *plurilingüe* s'han desplaçat cap al paradigma *monolingüe-bilingüe* quan els subjectes, especialment el Bernat, la Clara, el David i la Nora, han realitzat les estades a les escoles. Aquestes evidències coincideixen

⁶⁸ En aquest estudi, quan es parla de 'regressions' no és fa amb la tradicional connotació negativa del terme, sinó per destacar que les creences han evolucionat en el sentit contrari respecte els sis canvis paradigmàtics de la competència plurilingüe proposats per Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009).

amb els estudis precedents de Nettle (1998) i Tillema (2000), en els quals havien demostrat que les pràctiques poden conduir a l'expressió de contradiccions respecte creences expressades prèviament, les quals es desplacen cap a enfocaments tradicionals quan es produeix el contrast entre el *coneixement teòric* i la pràctica situada.

Aquest fenomen demostra el que Dreier (1999) i Wittek (2012) apunten sobre la configuració de les creences en funció dels discursos institucionals i professionals, els quals es converteixen en vehicles per a l'orientació de les actuacions d'aula. Les mediacions lligades al pràcticum, com havien demostrat prèviament Cambra (2003 i 2018), Gabillon (2012) i Palou i Fons (2013), donen forma a les *trajectòries d'aprenentatge* dels futurs mestres i tenen repercussions en l'evolució de les creences.

Un altre element influent en la possibilitat d'expressió o desestabilització de les creences és el focus temàtic de l'estudi: la competència plurilingüe. A diferència d'investigacions prèvies de Birello i Sánchez-Quintana (2013), Pérez-Peitx, (2016), Tresserras (2017) i Pérez-Peitx, Civera i Palou (2018) que indicaven que, en general, les creences es mostren resistents al canvi, aquesta investigació ha demostrat que el dinamisme de les creences és possible.

S'insisteix en la influència del tema d'estudi –la competència plurilingüe– perquè, prèviament a la formació inicial, els subjectes no disposaven d'experiències conscients de reflexió al voltant de l'educació plurilingüe. Això és així tenint en compte que a la generació a la qual pertanyen, els '90, l'escola no era tan multilingüe i multicultural com l'actual. Al contrari que altres temes, com ara la lectura i l'escriptura, que sempre han estat un focus d'atenció a l'escola, l'educació plurilingüe s'ha introduït i continua fent-ho més recentment. Això té implicacions en la possibilitat de canvi de les creences, perquè les seves formes d'arrelament en el mapa mental dels subjectes és menys consistent.

Els resultats d'aquest estudi coincideixen amb les evidències de Cambra (2003 i 2018) sobre la importància de les mediacions lligades a les pràctiques del grau i a les experiències d'aprenentatge de llengües –primera i segona mediació d'impacte– en la configuració del sistema de creences dels subjectes. Respecte les investigacions de Gabillon (2012) i de Moloney i Giles (2015), els resultats d'aquesta tesi presenten similituds pel que fa al tipus de *mediacions estratègiques*, ja que posen de manifest que les de major influència en la construcció, desenvolupament i projecció de les creences són, de més a menys: les experiències com a aprenent de llengües, les experiències vinculades a la pràctica docent, i la formació inicial de mestres.

Les evidències obtingudes en aquesta tesi difereixen respecte les dues investigacions anteriors en els següents aspectes. Respecte Gabillon (2012), pel que fa als altres tipus

de mediacions que han esdevingut significatives; i, en contrast amb Moloney i Giles (2015), en relació a una major influència de la mediació lligada al grau universitari. En contrast amb la figura 1 proposada per Moloney i Giles (2015), segons els resultats d'aquest estudi, s'haurien d'incorporar altres fletxes i fer bidireccionals les ja existents, així com també indicar altres tipus de mediacions.

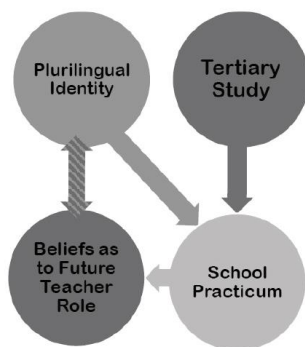


Figura 1. Relacions entre la identitat plurilingüe, la formació inicial, les pràctiques i les creences dels futurs mestres (Moloney i Giles, 2015, p. 134).

No obstant això, en aquesta investigació, s'ha considerat més oportú plasmar l'impacte de les *mediacions estratègiques* emergides com una constel·lació planetària, a la qual al centre hi hagin les creences i al seu voltant les mediacions. La menor o major distància entre el punt central i cada planeta mostra el seu impacte en el desenvolupament i l'evolució de les creences.

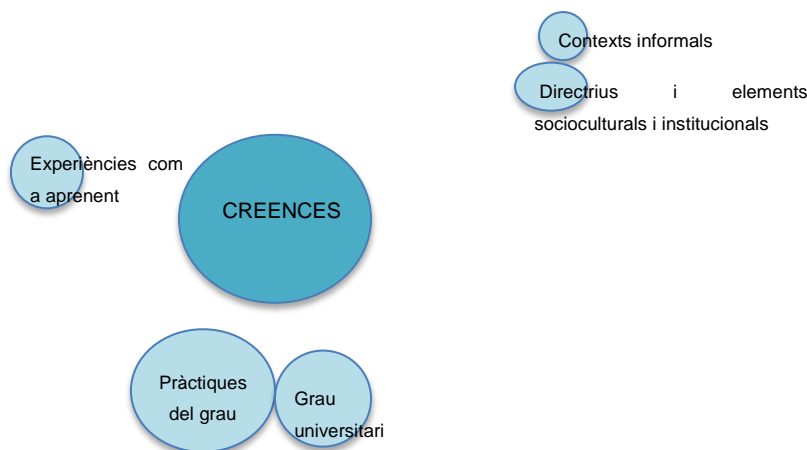


Figura 50. Impacte de les *mediacions estratègiques* en l'evolució de les creences.

Els resultats també presenten una divergència respecte Woods (2006) sobre el fet que la formació teòrica adquirida durant el grau universitari només és utilitzada per confirmar les creences. En aquest estudi, les mediacions lligades a la formació inicial són el tercer element més influent en el dinamisme de les creences, tot i que cal tenir en compte que, en aquest cas, s'ha inclòs dins d'aquest tipus de mediació la docència de les assignatures del grau i les activitats metacognitives utilitzades per a la generació de dades, que van tenir lloc durant la formació inicial.

En aquesta investigació, s'ha demostrat que les (re)visitacions i els canvis en les creences s'han produït gràcies a:

- La consciència de les pròpies creences.
- L'atribució de significats múltiples a les experiències.
- La interacció en diferents contextos.
- Les *tensions* expressades a les creences entre els *coneixements teòrics* sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i la realitat de l'aula.

En aquest sentit, la interacció entre la biografia personal i les influències contextuals (*mediacions estratègiques*) ha afavorit el dinamisme de les creences, el qual ha estat possible gràcies a la introducció de la pràctica reflexiva dins de la formació inicial. D'acord amb Vanhulle (2004), aquesta pràctica ha contribuït a una major consciència sobre les pròpies creences durant el desenvolupament professional dels mestres. En coincidència amb Flores (2001), l'activitat metacognitiva ha esdevingut important per a la construcció de la identitat docent, un procés en què s'han expressat imatges del *jo* que han influït en la projecció de creences sobre: les maneres d'ensenyar, les formes de desenvolupament professional, i les actituds vers els canvis i els nous enfocaments educatius.

Per tant, s'ha demostrat que les identitats es formen no només individualment, sinó també en col·laboració. Les creences exerceixen influència durant la formació de les identitats professionals dels mestres, ja que són un dels factors més importants en les decisions i accions dels docents a l'aula, tenint en compte que, segons Woods (2006) algunes creences estan a la base de les identitats. A l'autoretrat docent del 4t curs, s'ha observat que la identitat professional dels estudiants es forma quan s'atreveixen a adoptar actituds determinades davant de qüestions complexes, com ara la gestió de la diversitat lingüística a l'escola.

El conjunt de dades de cada cas estudiat és un teixit de narracions multimodals, a través de les quals s'han identificat les *mediacions estratègiques* que han influït en el dinamisme de les creences sobre la competència plurilingüe. Aquestes mediacions que incideixen en l'evolució de les creences es converteixen en el que Garcés (2015) assenyala com 'una provocació de ser i fer d'una altra manera', ja que indueixen a una nova valoració de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i d'un mateix com a mestre plurilingüe. A la següent pregunta es dona resposta a l'impacte dels processos reflexius, que afavoreixen la (re)configuració de les creences, gràcies a l'aplicació reflexiva de les configuracions narratives dels relats personals i socioculturals.

Pregunta 7. Existeixen relacions entre els processos reflexius i el dinamisme de les creences?

La pràctica reflexiva sobre la competència plurilingüe lligada a les experiències de la trajectòria d'aprenentatge com a estudiant, com a docent en formació inicial i com a ciutadà afavoreix el desenvolupament professional dels mestres, ja que permet sacsejar les creences. En aquest estudi, la reflexivitat s'ha entès de la mateixa manera que Giddens (1996) com a part de l'*agency* dels futurs mestres. Des d'aquesta concepció, a través de la pràctica reflexiva, s'ha fomentat l'atribució de sentit a les experiències viscudes en contextos d'activitats mediades (Vygotsky, 1986; Johnson, 2015), la qual cosa ha afavorit el dinamisme de les creences.

D'acord amb Esquirol (2015), pensar és reflexionar i girar-se cap al *si mateix* i cap a la vida, la qual cosa comporta transformació individual i col·lectiva. La pràctica reflexiva ha permès als subjectes (re)visitar i (re)configurar les seves creences al voltant de la competència plurilingüe (transformació individual). Al seu torn, aquesta pràctica ha esdevingut un element potencial de transformació col·lectiva dels futurs processos educatius que viuran els estudiants. Això s'ha vist reflectit a través de la projecció de les creences en la futura activitat docent (pregunta 5).

Durant la formació inicial és necessari plantejar als mestres què vol dir conèixer i utilitzar les llengües. Si es parteix de la idea que no és només adquirir competències, transmetre coneixements i pensaments, aportar estratègies i recursos; 'si consisteix, com indica Garcés (2015, p. 76-77), en un desplaçament, en un canvi de lloc que renova el desig de pensar, si és iniciar a un altre en aquest desplaçament, movent-lo, sacsejant-lo o seduïnt-lo, 'arrancar-lo' d'allò que és i creu ser, d'allò que sap i creu saber', és necessari que durant la titulació de mestres els estudiants expressin les seves creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

En aquest estudi, s'ha demostrat que la pràctica reflexiva multimodal ha posat en qüestió allò que els subjectes saben i són com a actors socials plurilingües, sobre el que valoren i la forma com projecten la seva docència pel que fa a les llengües. Per mitjà de la reflexió sobre l'experiència, han tingut l'oportunitat d'establir noves relacions amb les llengües, de considerar noves aproximacions a la seva didàctica i, en definitiva, noves formes d'educar *des de, per i a través* del plurilingüisme (Consell d'Europa, 2002, 2007 i 2018).

En aquest estudi, la narrativa multimodal ha esdevingut una eina per donar forma a la competència plurilingüe en el context de la formació inicial de mestres, i una activitat que ha obert un espai per a l'expressió de les experiències lingüístiques dels estudiants. En la línia del que expressen Fons i Simões (2018), aquest espai és imprescindible per prendre

consciència, i donar visibilitat i protagonisme a la diversitat lingüística. El retorn del pensament sobre si mateix, la reflexió, ha permès als futurs docents evidenciar la complexitat de construir i desenvolupar la competència plurilingüe, la qual cosa els ha posat en disposició d'afrontar la gestió i l'optimització de la diversitat lingüística de manera més receptiva, oberta i flexible.

Tal i com Guasch (2008) ja plantejava, la reflexivitat ha incrementat la consciència individual i col·lectiva sobre el plurilingüisme. Els estudiants han pres consciència sobre la necessitat de donar visibilitat a les llengües dels alumnes més enllà de les establertes pels currículums, de manera que en el futur exercici professional valorin la pluralitat lingüística entesa com diferents formes de representar el món. Cada llengua és una visió de la realitat que aporta informacions valuoses sobre la vida humana, unes informacions que la humanitat no s'hauria de permetre el luxe de desconèixer i deixar desaparèixer.

De la mateixa manera que estudis previs com el d'Esteve et al. (2016) i Tresserras (2017), en aquesta tesi s'ha demostrat que l'activitat reflexiva al llarg del grau, en ocasions, fa emergir *tensions* en les creences quan es contrasta el *coneixement teòric* derivat de la formació universitària amb la pràctica dins i fora de l'escola. En el moment en què els estudiants han reflexionat i connectat aquest *coneixement teòric* amb les seves experiències de les pràctiques del grau i vitals, el concepte de *competència plurilingüe* s'ha (re)construït, personalitzat i (re)interpretat. Això significa que els subjectes d'aquest estudi, d'igual forma que els de Pérez-Peitx, Civera i Palou (2018), han adquirit consciència i han (re)configurat les seves creences per mitjà de la reflexió multimodal.

A partir de la docència i de les pràctiques a les aules de primària, la noció de *competència plurilingüe* ha estat examinada, desenvolupada i reflexionada, de manera que els futurs mestres han guanyat confiança pel que fa a la seva capacitat de (re)apropiar-se coneixements i (re)plantejar-se creences i pràctiques arrelades. El procés reflexiu els ha permès observar que el concepte de *competència plurilingüe*, que s'havien apropiat durant el grau, quan s'articula en una situació educativa concreta pot presentar o no acord entre el que Woods i Çakir (2011) defineixen com 'el mapa –*coneixement teòric*– i el territori –aula o escola on es contextualitza–'.

Quan això ha succeït el concepte s'ha (re)analitzat i ha esdevingut més flexible i situat, de tal forma que s'ha (re)conceptualitzat segons les experiències del pràcticum. Ha estat, durant o posteriorment a l'estada a les escoles i a les assignatures del grau, quan s'han produït els processos reflexius que han tingut impacte en la personalització o apropiació de la noció de *competència plurilingüe*, a través d'un procés de revisió i interpretació narrativa multimodal de la pròpia experiència. Això demostra, com han apuntat Pérez-

Peitx, Civera i Palou (2018), que la construcció de la competència plurilingüe és un procés *compartit, irregular i personal*, que té com a requisit la presa de consciència sobre les pròpies creences per a l'expansió o transformació de les pràctiques educatives al voltant de la didàctica de les llengües.

De conformitat amb Carrasco (2010) i Cambra (2018), la reflexió sobre el concepte de *competència plurilingüe* ha augmentat la consciència lingüística dels futurs mestres, ja que s'ha partit de les seves experiències lingüístiques i de la seva valoració del bagatge lingüístic i cultural. Així, s'ha posat de manifest la necessitat de dur a terme aquest tipus de pràctiques si es vol aconseguir la transformació de les creences dels subjectes sobre l'educació plurilingüe, les quals revertiran en les seves formes de construcció i apropiació dels *coneixements teòrics* i en la futura pràctica docent. En aquest estudi, s'ha identificat en l'evolució de les creences el despertar i l'increment de la consciència a través dels sabers, percepcions i sensibilitat sobre l'aprenentatge, ensenyament i ús de les llengües.

De la mateixa manera que en els estudis de Johnson (2009) i Esteve et al. (2016), el cicle reflexiu ha afavorit les capacitats d'autoregulació dels estudiants, gràcies als processos metacognitius d'externalització, verbalització, (re)conceptualització i projecció de les creences, per mitjà de diferents llenguatges semiòtics i a partir de l'impacte de les *mediacions estratègiques* que han fet possible l'evolució dels seus mapes mentals.

D'aquesta explicació se'n desprèn el poder transformatiu de la narrativa multimodal per promoure processos reflexius i metacognitius que contribueixen al dinamisme de les creences i al desenvolupament professional dels mestres. En aquest sentit, s'ha comprovat que la reflexió narrativa de l'experiència està vinculada a la presa d'autoconsciència, perquè (re)experimentar la vida discursivament i visualment té impacte en la percepció i coneixement del món de l'individu i, d'acord amb Ricoeur (1995) i Norton (2000), en la formació de la seva identitat.

En aquest treball, el *jo* s'ha expressat a través de narracions multimodals amb propòsits concrets. La reflexivitat narrativa com a forma per descriure l'experiència personal ha estat adequada, tenint en compte que els subjectes han partit d'un estat d'indeterminació inicial que s'ha transformat durant el grau a partir de la successió de fets que han presentat uns esdeveniments i les seves conseqüències. D'acord amb Palou i Fons (2011), gràcies a les relacions que han establert a les narracions entre els antecedents i conseqüències, els futurs mestres han atribuït sentit a l'experiència.

A través del contrast entre l'evolució de les creences dels diferents estudiants, s'ha evidenciat que les situacions plurilingües per se a què estan exposats durant el grau, a les pràctiques i a la vida quotidiana no garanteixen l'optimització dels seus actius

plurilingües. Són els processos reflexius els que han permès, en major o menor mesura segons cada subjecte, concebre la diversitat lingüística com a recurs positiu. La qualitat contextualitzada pròpia de la reflexió narrativa ha fet que en entorns plurilingües i interculturals els estudiants de mestre s'hagin qüestionat veritats imposades, fets socials i el que Conle (2000) anomena identitats *donades*. Seguint a Vanhulle (2004), és important que els docents deixin d'utilitzar un llenguatge factual per expressar creences, i centrin la mirada en el seu caràcter contextual i contingent.

El sacseig de les creences arrelades al paradigma *monolingüe-bilingüe* i l'apropiació efectiva d'estratègies docents per a la gestió d'entorns d'aprenentatge plurilingües, com ja han apuntat Young (2017) i Cambra (2018), no només s'aconsegueix a través de l'adquisició de recursos pedagògics i de la formulació de polítiques lingüístiques de forma aïllada, sinó també i sobretot per mitjà de l'increment de la consciència lingüística dels mestres. Aquesta consciència està vinculada a les creences i a la comprensió de la complexitat dels processos d'aprenentatge i de convivència en contextos plurilingües.

En conclusió, és necessari que els mestres en formació inicial prenguin consciència de la possibilitat d'una experiència del plurilingüisme capaç de generar sentit, respostes i desplaçaments pel conjunt de la societat a través de l'educació. En la línia de Garcés (2015), han de tenir l'oportunitat de desplegar conceptes com el de *competència plurilingüe* des de noves aliances entre disciplines, interessos i nivells d'experiència. La narrativa multimodal com a pràctica reflexiva els ha de permetre obrir mons habitables en la seva futura tasca docent en el nostre món comú caracteritzat pel plurilingüisme i la interculturalitat.

Pregunta 8. A nivell metodològic, la reflexió que es deriva de l'elaboració de narratives multimodals facilita la mobilització de les creences?

D'acord amb Kalaja et al. (2016), en aquesta tesi, les narratives multimodals com a mètodes de recollida de dades han aportat llum a la comprensió dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües des de la subjectivitat i l'experiència dels subjectes, posant èmfasi en els seus significats i interpretacions. Al llarg d'aquest estudi longitudinal, s'han explorat les possibilitats de les narratives multimodals com a dades per fer recerca sobre un aspecte concret: les creences de futurs mestres al voltant de la competència plurilingüe.

Per aquest motiu, l'accés a les creences no només s'ha portat a terme a través de narratives verbals (escrites i orals), sinó també per mitjà de narratives visuals, per tant, s'ha treballat amb el que López-Gopar (2007) defineix com a mètodes multimodals.

Durant la investigació, els dos tipus de dades (verbals i visuals) han estat complementades i contrastades, per tal d'analitzar de forma qualitativa els aspectes de l'experiència dels subjectes vinculats a la competència plurilingüe, per així detectar situacions a les quals atorguen un significat especial dins de la seva biografia lingüística.

En el contrast entre ambdós tipus de dades s'ha copsat com les narratives visuals condueixen a formes de comunicació més inconscients i menys regides segons el que es considera políticament correcte. D'aquesta manera, es confirma allò que estudis de Busch (2010), Prasad (2014) i Zimmermann et al. (2015) havien manifestat sobre com opera l'inconscient en processos en què s'utilitza el llenguatge visual, de manera que s'obtenen dades diferents respecte les expressades per mitjà del llenguatge verbal.

De la mateixa manera que investigacions precedents de Melo-Pfeifer i Schmidt (2012) i Melo-Pfeifer (2015), en aquesta tesi les produccions multimodals han permès obtenir dades a través de formes diferents d'expressió, experiència i atribució de significat; i han facilitat la narració d'experiències que no poden ser explicades amb paraules. A més, els resultats han mostrat que la decisió de recollir dades narratives multimodals ha influït en les creences que els estudiants han expressat o desestabilitzat, perquè, com va apuntar Vejdemo, S. et al. (2015), cada llenguatge semiòtic (verbal i visual) ha esdevingut una forma diferent de representar les experiències.

En el cas de les narratives visuals, els futurs mestres no només han il·lustrat el que es proposaven, sinó també el que han descobert en el curs de l'acció expressiva, perquè, segons Busch (2010), Prasad (2014) i Zimmermann et al. (2015), es tracta d'una forma de comunicació més inconscient i menys influïda per un constrenyiment d'allò que es considera políticament correcte. En aquest estudi, s'ha mostrat que la unió de paraula i imatge, ha ajudat als subjectes a (re)conceptualitzar nocions, a reflexionar sobre enfocaments i pràctiques educatives consolidades, i a generar nous discursos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

En aquest sentit, la multimodalitat ha facilitat la construcció de nous i diferents tipus de significats. En coincidència amb Cope i Kalantzis (2000), les formes de comunicació múltiples han permès el desenvolupament d'estratègies que han fet possible que els subjectes expandissin els seus repertoris comunicatius a l'hora de construir els seus propis punts de vista sobre l'educació lingüística i d'atribuir sentit a les seves experiències. Les produccions multimodals han ofert oportunitats als futurs mestres de reflexionar i (re)interpretar les seves experiències i identitats professionals, a través de la narració situada de les seves biografies lingüístiques. L'ús de diferents llenguatges semiòtics ha facilitat la interrogació de les pròpies creences a partir de processos

metacognitiu sobre l'experiència, que han fet possible que els estudiants prenguessin consciència sobre les pròpies concepcions, la qual cosa ha contribuït a la (re)configuració dels sistemes de creences. En definitiva, la reflexivitat multimodal han fet possible que els mestres en formació inicial (re)organitzessin el seu mapa mental i les seves formes d'entendre la competència plurilingüe.

En la línia de les aportacions de la teoria sociocultural (Vygotsky, 1978; Gal'perin, 1989; DiCamilla i Lantolf, 1994; Johnson i Golombek, 2011), l'estudi ha demostrat que les narratives multimodals han potenciat actes cognitiu –externalització, verbalització, (re)conceptualització i projecció de les creences–, en els quals la narrativa del *jo* ha conduït als subjectes actuar temporalment com un altre.

D'aquesta forma, coincidint amb Esteve (2018), la narrativa ha esdevingut un espai de mediació a través del qual els futurs mestres han reflexionat i exterioritzat els seus significats sobre la *competència plurilingüe*, en funció del context sociocultural. Les produccions multimodals han creat un espai físic i simbòlic, en el qual han estat capaços de prendre consciència de les seves experiències, donant veu als seus significats. Això significa que han funcionat com a eina de mediació per a què els estudiants (re)visitessin i (re)interpretessin les experiències lingüístiques i docents.

D'acord amb Dagenais et al. (2009) i Pérez-Peïtx, Civera i Palou (2018) sobre el vincle entre les nocions de *narrativa multimodal* i *pràctica situada*, en aquest estudi ha emergit una categorització que ha facilitat la interpretació de les produccions dels subjectes. Les categories han interrelacionat les *dimensions temàtiques, interlocutives i enunciatives*, les *funcions simbòliques i informatives*, i la *posició subjectiva* per comprendre com les narratives multimodals són pràctiques situades, simbòliques i dinàmiques, que afavoreixen el (*re*)*posicionament* dels creadors.

Aquests indicadors i categories han mostrat la validesa i l'eficàcia de les narratives multimodals com a eines metodològiques, en tant que han evidenciat de quina manera la generació d'aquest tipus de dades possibilita l'expressió o la desestabilització de les creences, així com el grau d'apropiació dels futurs mestres de la noció de *competència plurilingüe* durant la formació inicial. De conformitat amb el que havien evidenciat Borg, Birello, Civera i Zanatta (2014), la multimodalitat ha esdevingut un recurs per entendre com els estudiants han visualitzat i s'han apropiat del coneixement i de les experiències, a partir de les quals construeixen els seus mapes mentals.

D'acord amb Kalaja, Dufva i Alanen (2013), Zimmermann et al. (2015) i Vejdemo, S. et al. (2015), l'articulació d'aquestes dimensions i categories en l'anàlisi i la interpretació de les narratives multimodals ha fet possible la comprensió del caràcter contextualitzat de les

produccions multimodals. A més, la combinació de narratives verbals i visuals ha possibilitat la lectura de les produccions com a texts complets que permeten entendre com, segons Cohn (2016), els diferents modes de comunicació treballen en relació. Els diferents llenguatge semiòtics han operat simultàniament per comunicar significats i expandir les possibilitats interpretatives dels estudiants. En definitiva, l'ús de recursos discursius en modes múltiples com a pràctica socioculturalment situada ha facilitat la identificació del *(re)posicionament* dels estudiants al voltant de la competència plurilingüe.

Pel que fa als mètodes múltiples utilitzats per a l'expressió de les creences, s'ha demostrat el seu grau d'eficàcia, de major a menor, en funció de la seva incidència en el sacseig i el desplaçament de les creences. S'ha observat que els mètodes més eficaços han estat els dibuixos, els textos reflexius i el focus grup, la qual cosa significa que la combinació de mètodes visuals i verbals, inclosos els escrits i els orals, ha estat el més útil per a l'expressió o reformulació de les creences cap al paradigma *plurilingüe*.

En aquest estudi, l'ús de diferents eines metodològiques, el que Denzin i Lincoln (2012) anomenen triangulació de mètodes, ha fet possible aplicar diferents models d'interpretació, per esbrinar la *posició* (dimensió enunciativa) dels estudiants pel que fa a la seva relació amb les llengües i la seva didàctica. En conclusió, la complementarietat dels diferents mètodes de generació de dades, és a dir de diverses formes de construcció de significat, ha facilitat l'anàlisi i la interpretació de les funcions simbòliques i informatives (dimensions temàtica i interlocutiva) de les narratives multimodals des de diferents perspectives sobre un mateix concepte: la *competència plurilingüe*.

Consideracions finals de la discussió de resultats

En definitiva, a la *discussió de resultats* s'han posat de relleu els punts forts d'aquest estudi, que giren entorn a la interrelació entre les nocions clau de l'estudi expressades a la *metodologia* a través de la figura 5.

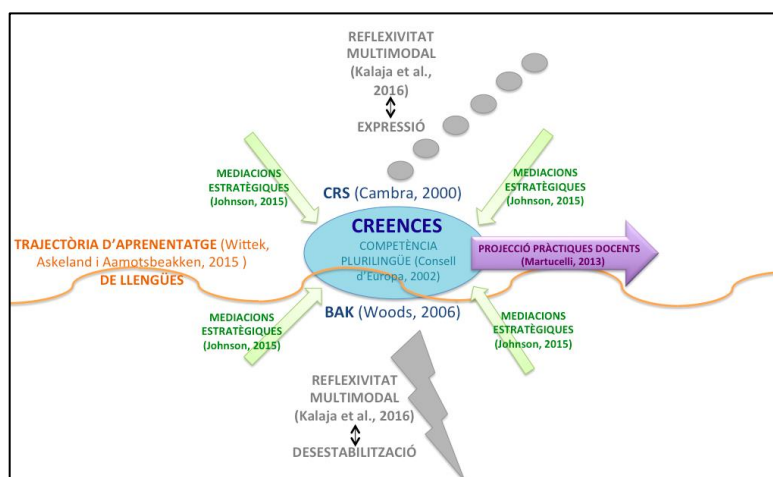


Figura 5. Representació conceptual del model.

En concret, els conceptes del marc teòric que s'han examinat de forma fecunda són: *creences* (Woods 1996; Borg, 2003; Cambra, 2000) sobre la *competència plurilingüe* (Consell d'Europa, 2002 i 2018), *trajectòria d'aprenentatge* (Wittek, 2012) de llengües i *mediació estratègica* (Johnson, 2013 i 2015); així com també l'eficàcia dels *mètodes multimodals* (Kalaja et al., 2016) per a l'exploració dels mapes mentals dels individus; i, en darrer lloc, la *recerca longitudinal* (Woods, 2006; Woods i Çakir, 2011) com a tipus d'investigació que fa possible observar el dinamisme de les formes de pensament en el si de processos reflexius.

6.3. Conclusions

6.3.1. Síntesi de la discussió de resultats

Les qüestions discutides a les diferents preguntes d'investigació demostren que la reflexió a través de la narrativa multimodal ha conduït als futurs mestres a (re)conceptualitzar i (re)formular l'objecte d'aprenentatge: la competència plurilingüe. Aquest procés ha estat influït per diferents tipus de *mediacions estratègiques* (Johnson, 2013 i 2015) que han tingut lloc durant la seva *trajectòria d'aprenentatge* de llengües (Wittek, 2012). Aquestes mediacions els han permès fer explícites i atribuir sentit a les experiències de la biografia lingüística que, prèviament a la formació inicial, eren implícites. No només la desestabilització, sinó també la (re)configuració de creences al voltant de la competència plurilingüe ha possibilitat que els estudiants construïssin nous marcs mentals i assolissin nivells més elevats d'autoregulació, la qual cosa té impacte en la projecció de la seva docència. Si no hi ha (re)conceptualització de la realitat, no hi pot haver canvis en les actuacions educatives.

Al llarg del grau, s'ha observat com les creences base i perifèriques, tàcites i implícites, sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, es formen al llarg de la trajectòria d'aprenentatge dels subjectes a partir del traç de les seves experiències biogràfiques (Cambra, 2003 i 2018). Les creences configuren els mapes mentals de cada futur mestre, que guiaran les seves formes d'actuar a l'escola. En aquest estudi, s'han confrontat aquestes creences amb *conceptes científics* (Vygotsky, 1978) com els de *competència plurilingüe*, *repertori lingüístic* i *competències parcials*, entre d'altres, per tal de (re)configurar les creences i assegurar unes bases epistemològiques sòlides i de qualitat per al futur exercici professional. La confrontació entre els *coneixements teòrics* (Woods i Çakir, 2011) i la pràctica situada ha permès fer evolucionar els mapes mentals dels estudiants i reajustar les seves creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, la qual cosa tindrà impacte en la seva pràctica professional (Palou i Fons, 2013; Esteve et al., 2016).

L'expressió, la presa de consciència, la (re)configuració i la projecció de les creences han suscitat fenòmens de canvi (*metamorfosis*, *afinacions*, *ampliacions*) i resistència (*repeticions*) en les creences sobre la competència plurilingüe, que han generat *tensions* i *contradiccions* entre punts de vista. De forma més acusada, les *mediacions estratègiques* vinculades a la reflexió narrativa multimodal, la docència del grau i les pràctiques a les escoles han possibilitat el trànsit de les creences del paradigma *monolingüe-bilingüe* al paradigma *intermedi* o *plurilingüe* al llarg de la formació inicial. Gràcies a aquestes mediacions, l'Aida, el Bernat, la Clara, el David, la Nora i el Pol han (re)configurat els seus mapes mentals entre aquests paradigmes, sobretot entre el 1r i el 2n curs del grau.

El desplaçament paradigmàtic de les creences ha conduït als subjectes a construir nous marcs interpretatius per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües més afins als sis canvis paradigmàtics que, segons Coste (2001) i Coste, Moore i Zarate (2009), ha comportat l'adopció del concepte de *competència plurilingüe* dins de l'enfocament plurilingüe.

Pels sis estudiants, formar part d'aquesta tesi participant en el procés reflexiu multimodal sobre la competència plurilingüe els ha permès qüestionar-se creences que fan que a la seva vida quotidiana i a la futura pràctica docent pensin, diguin, es comportin i prenguin decisions d'una determinada manera. L'exercici de qüestionar certes idees sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües fa que les coses deixin de ser el que eren un cop els subjectes les posen en dubte. L'expressió de les seves creences ha possibilitat que prenguin consciència que tot allò que donen per sabut i els sembla evident no ho és; i que les actuacions educatives que els resulten obvies no són tan clares i segures com pensaven.

Al llarg de l'estudi, han qüestionat la realitat educativa viscuda com a aprenent i com a docent en pràctiques i, per tant, també s'han qüestionat a si mateixos. Aquesta activitat metacognitiva, a més, s'ha dut a terme en forma de diàleg amb ells mateixos (autoretrats, dibuixos, textos reflexius,) amb els altres (focus grup), amb la realitat (cartografia lingüística de les pràctiques) i amb altres èpoques (relat de vida lingüística), i a través de diferents llenguatges semiòtics, per generar *tensions* i sacsejar creences que guiaran la pràctica docent.

En definitiva, els subjectes han transitat de l'esfera personal a la social, des de la reflexió introspectiva sobre el propi relat de vida lingüística (1r curs) a l'autoretrat docent (4t curs), en el qual s'han situat en el futur professional. A través d'aquestes activitats metacognitives han augmentat la seva autonomia i autoregulació, la qual cosa significa que han adquirit estratègies per aprendre a controlar els processos cognitius i socioafectius que regulen els processos d'ensenyament i d'aprenentatge. La reflexivitat multimodal ha portat als estudiants a realitzar un procés significatiu de canvi i de transformació en les seves creences i en la seva mirada sobre la competència plurilingüe i la gestió de la diversitat lingüística a l'aula de primària.

Al llarg dels quatre anys del grau, com a investigadora d'aquest estudi, he procurat acompanyar el pensament durant les pràctiques vitals (educatives i socioculturals) dels futurs mestres per proporcionar-los oportunitats de (re)configuració de les seves creences sobre la competència plurilingüe. Per aconseguir-ho, he establert un vincle educatiu amb els subjectes per així crear les condicions que els han permès realitzar processos

reflexius multimodals al voltant de la competència plurilingüe, és a dir, que els he ofert espais per pensar en situació per ells mateixos i amb els altres sobre la diversitat lingüística a l'escola i a les seves vides. El pensar en context al voltant de les seves creences ha significat que aquests estudiants han après a saber-se relacionar amb allò que, sovint, no veiem de la realitat.

Lluny de la neutralització del pensament a què ens té acostumats part de l'actual educació caracteritzada per ser resolutiva, adaptativa i competitiva, les activitats metacognitives dutes a terme pels subjectes els han ofert la possibilitat de pensar les seves vides com a futurs mestres i ciutadans plurilingües. S'han atrevit a pensar i a qüestionar les seves creences, la qual cosa tindrà conseqüències en les seves actuacions quan estiguin a l'escola (Cambra, 2018; Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018). La seva capacitat de reflexió sobre la trajectòria d'aprenentatge de llengües i la seva major consciència plurilingüe adquirides a través de les activitats reflexives, juntament amb altres experiències, els han de permetre: una vegada hagin iniciat la seva trajectòria professional a l'escola, seguir pensant per ells mateixos sobre l'educació plurilingüe, però llavors ja sense el meu guiatge i acompanyament, amb plena autonomia.

La (re)visitació i (re)conceptualització de les seves creences sobre la competència plurilingüe ha fet possible una formació inicial emancipadora per aquest grup d'estudiants, perquè han après a pensar per ells mateixos i en grup, i a relacionar-se amb les situacions, les persones i amb el com s'aprenen i s'ensenyen les llengües en contextos de diversitat lingüística. Se'ls ha despertat la percepció i sensibilitat davant les situacions plurilingües vitals que compartim dins i fora de l'escola, i que convé valorar i aprofitar com a potencial educatiu i social. La formació ha d'implicar orientació, reflexió i presa de consciència, ja que això condueix a la responsabilització, propicia pràctiques fonamentades i promou el canvi educatiu. No es pot oblidar que la formació dels mestres pot esdevenir un element de crítica i transformació de les estructures socials, en aquest cas, de l'escola com a institució central a la societat.

6.3.2. Limitacions de la recerca

Tal i com proposa Esquirol (2015, 99-164) des de la filosofia, en aquest estudi les limitacions s'entenen com a *condicions de possibilitat*, és a dir, allò que és una resistència, un límit, és alhora la *condició de possibilitat*. Aquest autor pensa el límit com a *zona limítrofa* i mostra com esdevé una clau interpretativa que fa possible continuar investigant temàtiques rellevants sota una nova llum. Des d'aquesta perspectiva, tot seguit s'apunten les limitacions de la recerca:

- a) Sobre el tipus de recerca: qualitativa, contextualitzada, interpretativa i longitudinal
- b) Sobre la generació de dades i el paper de la investigadora

a) Sobre el tipus de recerca: qualitativa, contextualitzada, interpretativa i longitudinal

Segons Denzin i Lincoln (2005), en l'àmbit de la recerca no es pot pensar en termes de veritat absoluta, ja que el context de situació influeix en els significats. Des d'aquesta visió, dur a terme aquesta investigació qualitativa ha implicat un procés d'interpretació que ha consistit en la construcció de significats per mitjà d'orientacions teòriques que s'han relacionat amb els resultats. En aquest sentit, la vessant qualitativa –a la qual tradicionalment se li ha associat una falta d'objectivitat– passa d'entendre's com una limitació a esdevenir un component valuós sobre el context i els significats que fan que el lector compregui els resultats de la recerca. En aquest estudi, l'enfocament qualitatiu ha permès considerar i interpretar com els sis futurs mestres han atribuït sentit a les seves experiències al voltant de la competència plurilingüe, de manera que s'han observat canvis en les seves creences i *posicions*.

Tal i com s'ha apuntat a la *metodologia*, aquest tipus d'investigació és vàlida perquè és situada, encara que això porti implícit un límit vinculat amb el fet que els resultats siguin provisionals, parcials i oberts, de manera que la mateixa investigadora o d'altres puguin donar continuïtat a la recerca a través de les seves mirades. Una altra de les limitacions que s'atribueix a la recerca qualitativa és la seva manca de generalització, atès que sovint es tracta d'estudi de casos que, no obstant això, s'analitzen i interpreten en profunditat. Aquest argument obvia que les mostres a petita escala no es caracteritzen pel seu valor pràctic pel que fa a la generalització. Kalaja, Barcelos, Aro i Ruohotie-Lyhty (2016, p. 215) apunten que 'quan una investigadora guanya en capacitat de generalització, tendeix a perdre en profunditat de les dades i en l'anàlisi de les subtils dinàmiques dels fenòmens objecte d'estudi'.

Els estudis qualitius posen de relleu els significats de fenòmens concrets de manera profunda i contextualitzada, per la qual cosa són adequades les mostres reduïdes. Això justifica l'ús de criteris de saturació (Morgan, 1997), en lloc de, per exemple, criteris estadístics. En aquesta tesi aporten credibilitat i validesa científica: les *ressonàncies* (Conle, 1996; Bolívar, 2002) entre les creences dels sis subjectes, la saturació de les dades (Bertaux, 2005) per mitjà de la triangulació entre mètodes multimodals, i l'anàlisi de l'impacte de les *mediacions estratègiques* (Johnson, 2013), que permeten copsar el dinamisme de les creences.

Segons Lipman (2016, p. 28-29), 'un bon pensament implica generalment una sensibilitat intensa pel context concret'. En aquest sentit, les generalitzacions poden ser poc fiables, rígides i esquemàtiques quan s'analitzen situacions concretes d'individus amb qualitats i històries de vida úniques. Aquesta recerca qualitativa i contextualitzada ha posat de manifest els punts de vista dels subjectes, a través dels quals s'ha obtingut una millor comprensió del fenomen d'estudi –les creences–. No només s'ha descrit el fenomen, sinó que també s'ha interpretat segons les seves relacions amb altres factors com les identitats i les cultures, que influeixen en la seva possibilitat de canvi o de resistència.

L'estudi de casos d'aquesta tesi més que una limitació, seguint la terminologia d'Esquirol (2015), és una *zona limítrofa*, perquè els fenòmens són investigats en profunditat i emfatitzen la importància tant de les percepcions individuals com dels discursos hegemònics en els processos socioculturals. La recerca ha demostrat que els estudis de cas són oportuns per fer el seguiment de l'evolució de les creences, ja que a través de l'anàlisi del discurs en profunditat s'han traçat els seus canvis o resistències al llarg del temps. En aquest sentit, els estudis longitudinals lluny de ser una altra limitació, esdevenen, com s'ha apuntat, una *condició de possibilitat*.

b) Sobre la generació de dades i el paper de la investigadora

La segona limitació que es pot concebre com a *condició de possibilitat* és la forma de generar les dades. En aquesta investigació ha consistit en un procés de recollida periòdica de dades, concretament una o dues vegades cada any del grau, ja que es tracta d'un estudi longitudinal (4 anys). A partir de les dades obtingudes, han emergit categories per al seu anàlisi i per a l'extracció de resultats. Finalment, a la discussió de resultats s'ha establert una relació conceptual entre les contribucions de l'estudi i les aportacions del marc teòric, la qual cosa ha permès donar resposta a les preguntes d'investigació i demostrar que s'han acomplert els objectius.

Una crítica comuna sobre aquesta forma de generar dades és la possibilitat que l'investigador *condicioni* els subjectes en les seves respostes quan hi estableix un vincle per obtenir les dades. Això que sovint és entès com una limitació s'ha de comprendre des de la perspectiva que es parla de *generar* dades i no de *recollir* dades. *Generar* dades implica partir de la premissa que els investigadors tenen punts de vista teòrics sobre la naturalesa del món sociocultural i la producció de coneixement que al·ludeixen a una visió de les dades com a producte de la interacció entre investigadors i dades durant l'exploració del tema objecte d'estudi. Després d'aquesta interacció, a partir dels fonaments teòrics, es reflecteixen les *posicions* dels subjectes respecte les dades i, mitjançant la reflexivitat, s'aporta profunditat i rigor a la recerca.

A més, per examinar les dades, s'han combinat diferents mètodes narratius multimodals, per tal d'incrementar l'exactitud i la verificabilitat de les dades, en tant que cada forma d'expressió fa emergir diferents maneres de construir significats. L'ús de mètodes múltiples ha incrementat la validesa de l'estudi, perquè ha permès triangular les dades i fer un seguiment exhaustiu de l'evolució de les creences dels mestres en formació inicial. D'aquesta manera, s'han construït progressivament els components col·lectius del tema investigat, de tal forma que s'han identificat *ressonàncies*, és a dir, s'ha descobert allò general entre les formes particulars.

En aquesta forma de generació de dades, la investigadora no ha estat una mera observadora, sinó que ha interactuat amb els subjectes i amb les dades. No s'ha mostrat externa, sinó que ha estat una 'mediadora entre les evidències aportades, els seus antecedents socials i els marcs d'interpretació' (Hernández i Sancho, 2013, p. 13) que han construït els sis futurs mestres. Al desenvolupar aquesta funció, els ha acompanyat en la possibilitat de sacsejar les seves creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Els ha donat la mà per obrir portes i finestres que experiències educatives i vitals havien tancat amb visions puristes i hegemòniques de les llengües, per tal d'apropiar-se de nous enfocaments al voltant de la didàctica de les llengües.

6.3.3. Futures línies de recerca

Aquesta tesi ha d'esdevenir un punt de partida i no d'arribada per a la didàctica de les llengües a la formació inicial de mestres, i per a una nova visió de la competència plurilingüe com a actiu d'aprenentatge i de coneixement dins de l'etapa d'educació primària. Aquesta estudi vol ser una font d'inspiració, i no un model. Vol donar empenta i confiança per a l'elaboració de noves experiències de formació al voltant del plurilingüisme a les titulacions de mestre i a les aules de primària. En aquest sentit, a continuació, es desenvolupen dues futures línies d'investigació: una relacionada amb la formació inicial de mestres; i, l'altra, amb l'etapa de primària.

a) La possibilitat d'introduir en els plans d'estudi matèries troncal o de menció sobre la didàctica del plurilingüisme en la formació inicial de mestres

En la formació inicial de mestres és necessari no caure en l'error de pensar que només els docents especialistes han de conèixer i desenvolupar l'enfocament plurilingüe. Si la llengua és a l'arrel de qualsevol aprenentatge, tots els mestres tenen un paper clau, com a guies i acompanyants, en el desenvolupament del repertori lingüístic dels infants, és a dir, en la construcció de la seva competència plurilingüe.

A partir dels resultats d'aquesta investigació, es planteja la possibilitat d'introduir assignatures obligatòries o de menció en el grau de Mestre d'Educació Primària sobre la didàctica del plurilingüisme. Aquestes matèries s'haurien de desenvolupar proporcionant fonaments teòrics relacionats amb l'enfocament plurilingüe i fomentant intercanvis entre els estudiants de la titulació de mestre i els mestres en actiu d'escoles que hagin adoptat aquest enfocament. La formació en didàctica de les llengües i la literatura des de la perspectiva plurilingüe prepararia als estudiants per afrontar els reptes educatius i didàctics del segle XXI vinculats a la gestió de la diversitat lingüística i cultural a l'escola. Posteriorment a la formació inicial, la consistència de les seves creences en el paradigma *plurilingüe* dependria dels nous contextos educatius en els quals els mestres començarien a desenvolupar la seva trajectòria professional.

Es tractaria d'introduir a la formació inicial un enfocament d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües comunicatiu, reflexiu, sociocultural pertinent i global. Això requeriria desenvolupar la didàctica de totes les llengües curriculars, així com reconèixer les llengües dels estudiants i de l'entorn, de tal forma que es tingués en compte el currículum català i les propostes europees relacionades amb l'educació plurilingüe (Carrasco i Melo, 2018; Consell d'Europa, 2018). Així doncs, aquesta idea es basaria en plantejar canvis en els plans d'estudis de la formació inicial dels mestres que facin possible la implementació de la dimensió plurilingüe del currículum des de primària fins a la universitat.

En conclusió, tal i com apunten Cicres, De Ribot i Llach (2014), el paper de les llengües és fonamental en l'estratègia de transformació de l'educació, per la qual cosa és necessari formar els futurs mestres des del paradigma *plurilingüe*, per garantir la construcció d'una societat lingüísticament competent i capaç d'afrontar els reptes del món actual. Per això, la formació inicial ha de considerar la didàctica del plurilingüisme, tenint en compte que estudis previs del grup PLURAL, en la tesina que precedeix aquest estudi (Cabré, 2015 i 2016), i en aquesta mateixa investigació s'ha constatat que encara hi ha buits i una certa distància entre les concepcions dels mestres en formació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i els supòsits que planteja el Consell d'Europa (2018) per a una educació plurilingüe i intercultural genuïna.

b) La competència plurilingüe com a part de les proves de competències bàsiques (Departament d'Ensenyament) de l'etapa d'educació primària

En el context català, és oportú fer un pas més: passar del model d'immersió a l'enfocament plurilingüe, per tal de 'passar d'ensenyar llengües a ensenyar a aprendre llengües en un marc plurilingüe i intercultural' (Pereña, 2016, p. 9). Des de l'enfocament plurilingüe cal crear possibilitats per establir passatges, mediacions i circulacions entre les

diferents llengües, siguin o no curriculars, tenint en compte que la transferència de coneixements i competències entre llengües del repertori lingüístic optimitza l'aprenentatge de forma global. Les habilitats desenvolupades en una llengua es poden transferir a les altres si es donen les condicions per fer-ho (Cummins, 1979). No es tracta de juxtaposar les llengües, sinó que aquestes permetin crear un lloc receptiu i d'escolta, que inclogui no només l'alteritat lingüística, sinó també l'elaboració d'universals recíprocs, els quals es construeixen a través de relacions de lateralitat i d'horitzontalitat (Garcés, 2017). Però, en quins pilars se sustenta i què comporta la introducció d'aquest enfocament plurilingüe en relació a les llengües?

- S'ha de situar el català –llengua minoritària– com a eix transversal, de manera que esdevingui la llengua de cohesió, vehicular, de referència per a l'aprenentatge i dinamitzadora del tractament integrat de les llengües presents a l'espai educatiu (Cambra, 2018).
- S'ha de garantir el coneixement de les dues (o tres – l'occità) llengües oficials, català i castellà, en un nivell de competència similar.
- S'ha de fomentar l'aprenentatge d'una o més llengües addicionals. Majoritàriament s'opta per l'anglès pel seu caràcter de llengua internacional, però també se'n aprenen d'altres per proporcionar eines a l'alumnat per interactuar a nivell global. Actualment, s'està començant a qüestionar l'hegemonia de la llengua anglesa com a llengua franca, i es posen sobre la taula altres llengües que poden esdevenir eines de mediació en les relacions transfrontereres. Des d'aquesta concepció, sorgeixen escenaris emergents i nous conceptes com el de *translanguaging* (García, 2009), que qüestionen què passa a les realitats plurals contemporànies en relació a les llengües.
- S'han de reconèixer i introduir les llengües familiars com a font d'enriquiment i creixement personal (relacions entre identitats, llengües i cultures) i com a vehicles d'aprenentatge.

Això indica que, a l'actual realitat escolar plurilingüe, garantir la immersió lingüística en català no és suficient, ja que el marc sociocultural ha fet emergir necessitats vinculades a noves nocions, com la de *competència plurilingüe*, *repertori lingüístic* i *competències parcials*, entre d'altres. Al mateix temps, ha conduït a repensar conceptes clau, tals com el de *llengua materna*, *llengua estrangera*, *parlant nadiu ideal*, *domini* de les llengües, *situació monolingüe* i l'*AICLE* com a enfocament plural. Els infants nouvinguts a l'escola no són una tabula rasa, és a dir que no és veritat que no saben res, sinó que porten una motxilla lingüística (trajectòria d'aprenentatge), que és alhora el seu capital lingüístic.

Parlar de *repertori lingüístic* no només té lloc quan s'introdueix una nova llengua, sinó també quan es remou el capital lingüístic propi en funció de les circumstàncies contextuals. Al llarg de la vida, el bagatge lingüístic canvia i s'adapta a l'entorn sociocultural.

Des d'aquestes noves necessitats, sorgeix la següent pregunta: la competència plurilingüe podria ser avaluada a les proves de competències bàsiques (Departament d'Ensenyament) de l'etapa de primària? L'enfocament del MECRL (2002) és plurilingüe, però la seva forma d'avaluar no. L'única proposta que existeix és el Marc de Referència per als Enfocaments Plurals de les llengües i les cultures [MAREP] (Candelier i De Pietro, 2012), però no hi aprofundeix. És necessari, doncs, destacar la necessitat que l'avaluació de les competències bàsiques es dugui a terme des d'una perspectiva plurilingüe. Si es parteix de la premissa que cal treure partit del capital lingüístic de l'alumnat, els mestres i les institucions educatives han de buscar canals per tal que totes les llengües siguin valorades i esdevinguin actius per a l'ensenyament i l'aprenentatge de qualsevol llengua i disciplina a l'escola.

Per fer efectiva la introducció de la competència plurilingüe a les aules de primària i com a element avaluable a les proves de competències bàsiques, els docents han de deixar enrere la visió normativa de les llengües, basada en la fal·làcia del *nadiu ideal*, el *domini* i el saber *completament* una llengua, ja que aquesta ideologia no està d'acord amb l'enfocament plurilingüe, que entén les llengües de forma rica, plàstica i dinàmica. Han de comprendre que la competència plurilingüe és suplementària i té entitat pròpia (Consell d'Europa, 2002 i 2018). Des d'aquesta perspectiva, tindria sentit avaluar la competència plurilingüe i permetria (re)valoritzar els centres d'alta complexitat caracteritzats per la diversitat lingüística i cultural.

No obstant això, actualment, el currículum presenta una visió del plurilingüisme força limitada i associada als components actitudinals, al *trilingüisme* (català, castellà i anglès) i a l'AICLE; mentre que des d'Europa s'apunta la necessitat de reconèixer i introduir totes les llengües (curriculars, oficials, estrangeres i d'origen). En el currículum català el plurilingüisme s'associa únicament a actituds i s'introdueix des d'una visió molt focalitzada en garantir la immersió lingüística en català. Això és degut al context, ja que es tracta d'un país amb el català com a llengua agredida, minoritzada i que cal defensar. El bagatge lingüístic del context socio-polític-cultural inclou la immersió, l'agressió, la repressió, la negació a les interferències i barbarismes, entre d'altres elements. L'enfocament plurilingüe emfatitza la relació entre llengües, pensament, cultures i identitats, uns vincles que si s'obvien dificulten la creació d'un marc pel plurilingüisme.

Des d'aquesta perspectiva, la visió del plurilingüisme canvia, ja que no només s'associa a la millora d'actituds, sinó també a capacitats cognitives superiors.

En definitiva, és necessari plantejar-nos com es pot avaluar la competència plurilingüe o com pot esdevenir part de les proves de competències bàsiques. El reconeixement i validació curricular d'aquesta competència faria que algunes escoles *brillessin*. En aquesta direcció s'apunten possibles qüestions subjectes d'avaluació: *Com explicaries un text amb una altra llengua? Com ajudaries a un company a comprendre un poema en una llengua que no coneix? Quines diferències i similituds hi ha entre les llengües que coneixes?* A les aules multinivell que es caracteritzen per una realitat plurilingüe (de l'homogeneïtat tradicional a la heterogeneïtat), l'alumnat potser arriba més tard als aprenentatges previstos, però té un repertori més ampli i més diversificat, i més estratègies per aprendre qualsevol llengua i saber. Per aquest motiu més que cap altre, cal que la competència plurilingüe s'avaluï a les proves de competències bàsiques i esdevingui, així, un actiu d'ensenyament i d'aprenentatge de qualsevol disciplina. En conclusió, les dues futures línies d'investigació plantejades posen èmfasi en la formació plurilingüe del professorat i en la construcció de la competència plurilingüe dels estudiants com a font de coneixement.

6.3. Conclusions (English)

6.3.1. Discussion summary

The issues discussed in the research questions show that reflection through multimodal narrative has led future teachers to reconceptualize and (re)formulate the learning object: plurilingual competence. This process has been influenced by different types of *strategic mediations* (Johnson, 2013 and 2015) that have taken place during their language *learning trajectory* (Wittek, 2012). These mediations have allowed them to make meaning to their linguistic experiences that were implicit before teacher education. Not only the destabilization, but also the reconfiguration of beliefs around plurilingual competence has helped students to build new frames of reference and to achieve higher levels of self-regulation, which have impact on the projection of their teaching. If there is no reconceptualization of reality, there can be no change in educational practices.

Throughout the degree, it has been observed that base and peripheral beliefs, that can be tacit or implicit, about teaching and learning languages, are formed throughout the learning trajectory of the subjects following their biographical experiences (Cambra, 2003 and 2018). Beliefs shape the mental framework of each future teacher, and they will guide their ways of acting at school. In this study, beliefs have been confronted with *scientific*

concepts (Vygotsky, 1978) such as *plurilingual competence*, *linguistic repertoire* and *partial competences*, among others, in order to reconfigure belief systems and ensure effective and solid epistemological bases for future teaching practices. The confrontation between *theoretical knowledge* (Woods & Çakir, 2011) and the situated practice has led to the evolution of students' mental frameworks and to readjust their beliefs about teaching and learning languages, which will have an impact on their professional development (Palou & Fons, 2013; Esteve et al., 2016).

The activities of expression, awareness, reconfiguration and projection of beliefs have raised phenomena of beliefs' change (*metamorphosis*, *polishing*, *addition*) and phenomena of beliefs' resistance (*repetitions*) about plurilingual competence, which have generated *tensions* and *contradictions* among different points of view. The *strategic mediations* related to multimodal narrative reflection, teacher education and practicums in schools have made possible beliefs' change from *monolingual-bilingual* paradigm to *intermediate* or *plurilingual* paradigm during initial teacher training. Thanks to these mediations, Aida, Bernat, Clara, David, Nora and Pol have (re)configured their beliefs' system, especially between the 1st and 2nd year of teacher education. The evolution of their beliefs has led the subjects to build new interpretative frameworks for teaching and learning languages, which are more closely related to paradigmatic changes of the plurilingual competence proposed by Coste (2001) and Coste, Moore & Zarate (2009).

The development of multimodal narrative reflections about plurilingual competence has allowed these six participants to question beliefs that shape their everyday life and future teaching practices. The process of questioning certain ideas about teaching and learning languages makes things stop being what they used to be once the subjects put them in doubt. The beliefs' expression has made it possible to raise pre-service teachers' awareness about educational practices that has to be modified toward plurilingual approach.

Throughout the study, students have questioned language education experienced as an apprentice and as a pre-service teacher and, therefore, they have also questioned themselves. This metacognitive activity has been carried out in the form of a dialogue with themselves (self-portraits, drawings, reflective texts), with others (focus group), with the reality (linguistic landscape) and with other periods (linguistic life story), and through different semiotic languages, to generate *tensions* and changes in beliefs that will guide their teaching practices.

The subjects have moved from personal to social context, from introspective reflection on their linguistic life story (1st year) to the teacher self-portrait (4th year), in which they have

projected their future teaching. Through these metacognitive activities, their autonomy and self-regulation have increased, which means that they have acquired strategies to learn how to control the cognitive and sociocultural processes that regulate teaching and learning processes. Multimodal narrative reflection has led pre-service teachers to make a significant process of beliefs' change about plurilingual competence and the management of linguistic diversity in elementary school.

Throughout the four-year degree, as a researcher of this study, I have tried to accompany the students' reflection about plurilingual competence to provide them with opportunities to consider the reconfiguration of their beliefs. To achieve this aim, I have established an educational relationship with the subjects in order to create the conditions that have allowed them to produce the multimodal reflective processes. It means that I have offered them spaces to develop situated thinking by themselves and with others about linguistic diversity in school and in their lives. Far from the neutralization of thought and the resolute, adaptive and competitive education that characterizes the current system, the metacognitive activities carried out by the participants have offered them the possibility to think about themselves as plurilingual future teachers and citizens.

They have thought and questioned their beliefs, which will shape their performance in their future teaching (Cambra, 2018; Pérez-Peitx, Civera & Palou, 2018). Their ability to reflect on language *learning trajectory* and their plurilingual awareness acquired through reflexive activities must allow them to continue thinking about plurilingual education once they have begun their professional career at school, but then without my guidance and accompaniment, with full autonomy.

The reconceptualization of beliefs about plurilingual competence has made possible an emancipatory teacher education for this group of students, because they have learned how to think for themselves and in a group about learning and teaching languages in contexts of linguistic diversity. The increase of students' perception and sensitivity about plurilingual situations in which they participate in and out of school help them to value and take the plurilingual competence as an asset. Teacher education involves orientation, reflection and awareness, because it leads to accountability, promotes grounded practices and motivates educational change. In this way, teacher education can become an element of criticism and transformation of the social structures, in this study, of the school as a central institution in society.

6.3.2. Research limitations

From the Esquirol (2015) philosophy perspective, the limitations are understood as *conditions of possibility*, it means that a limit is at the same time the condition of possibility. This author considers the limit as a bordering zone and shows how it becomes an interpretive key that makes it possible to continue researching relevant topics under new points of view. From this perspective, the limitations of this research are:

- a) About the type of research: qualitative, contextualized, interpretative and longitudinal
- b) About the generation of data and the role of the researcher

a) About the type of research: qualitative, contextualized, interpretative and longitudinal

According to Denzin and Lincoln (2005), in the field of research, one cannot think in terms of absolute truth, since the context of the situation influences the meanings. From this point of view, in this study, carrying out qualitative research has involved a process of interpretation that has consisted in the construction of meanings through the relation between the theoretical framework and the results. In this sense, the qualitative aspect – which has traditionally been associated with a lack of objectivity– should not be understood as a limit, since it becomes a valuable component of the context and the meanings that make the reader understand the research results. In this study, the qualitative approach has allowed us to consider and interpret how pre-service teachers have given meaning to their experiences about plurilingual competence, and how their beliefs and positions have changed.

As noted in the methodology, this type of research is valid because it is situated, although this implies a limit related to the fact that the results are provisional, partial and open, so that the same researcher or others can continue the research. Another limitation attributed to qualitative research is its lack of generalization, since it is often a case study that, nevertheless, is analysed and interpreted in depth. However, this limitation ignores that small-scale samples are not characterized by their practical value in terms of generalization. Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty (2016, p. 215) point out that 'when a researcher gains the ability of generalization, tends to lose in-depth analysis of data and of the subtleties of the phenomena dynamics being studied'.

The qualitative studies highlight the meanings of specific phenomena in a profound and contextualized way, so reduced samples are appropriate. It argues the use of saturation criteria (Morgan, 1997), instead of statistical criteria. In this thesis, what provides

credibility and scientific validity is: the *resonances* (Conle, 1996; Bolívar, 2002) between students' beliefs, the saturation of the data (Bertaux, 2005) by means of the triangulation between multimodal methods, and the analysis of the impact of *strategic mediations* (Johnson, 2013), which allow us to capture beliefs' transformation.

According to Lipman (2016, p.28-29), 'in-depth thinking implies intense sensitivity to the specific context'. From this perspective, generalizations can be unreliable, rigid and schematic when individual situations with specific qualities and life stories are analysed. This qualitative and contextualized research has revealed the views of the pre-service teachers, through which a better understanding of the phenomenon of study –beliefs – has been obtained. This phenomenon not only has been described, it has also been interpreted according to its relationships with other phenomena such as identity and culture, which influence the possibility of beliefs' change or resistance.

The fact that this thesis consists of six case studies is not a limitation. Following the Esquirol's (2015) terminology, it is a *bordering zone*, because the phenomena are analysed in depth and emphasize the importance of both individual beliefs and hegemonic discourses on sociocultural processes. Research has shown that case studies are appropriate for tracking beliefs' evolution, because through an in-depth discourse analysis their changes or resistance over time have been traced. In this sense, longitudinal studies, far from being a limitation, become a *condition of possibility*.

b) About the generation of data and the role of the researcher

The second limitation that can be conceived as a *condition of possibility* is the way of generating data. In this research, it consisted of a process of periodic collection of data, specifically once or twice per year, since it is a longitudinal study (4 years). According to the data obtained, categories have emerged for their analysis and for the results' interpretation. In the discussion of results a conceptual relation between the contributions of the study and the contributions of the theoretical framework has been established, which has allowed us to answer the questions of investigation and to demonstrate that the objectives have been fulfilled.

A common criticism of this way of generating data is the possibility that the researcher conditions the participants in their responses when they establish a relationship to obtain data. It is often understood as a limitation, but it should be seen from the perspective of *generating data* and not *collecting data*. This perspective implies a vision of the data as a product of the interaction between researchers and data during the exploration of the topic under study –the beliefs about plurilingual competence–. This process makes possible to

discover subjects' positions with respect to the data and the theoretical framework; and it increases research depth and rigor.

In addition, to examine the data, multiple methods have been combined, in order to raise the accuracy and verifiability of the data, as each mode of expression provides different ways of constructing meanings. The use of multimodal narrative methods has increased the validity of the study, because it has allowed triangulating data and an exhaustive follow-up to pre-service teachers' beliefs evolution. In this way, the collective components of the cases under the study have been progressively constructed and *resonances* have been identified. It means that general patterns have been discovered from the particular forms.

In this way of data generation, the researcher is not only an observer, since she interacted with the participants and with the data. She has been a 'mediator between the evidences, its social context and the frameworks of interpretation' (Hernández & Sancho, 2013, p.13) that subjects have constructed. In developing this role, the PhD student has accompanied the students in the possibility of their beliefs' reconsideration about plurilingual competence. She has given them the opportunity to open up to new perspectives that pre-service experiences influenced by purist and hegemonic views of languages have impeded, in order to acquire new approaches to language teaching.

6.3.3. Future research

This thesis must become a starting point for the language teaching in teacher education, and for a new perspective of plurilingual competence as an asset for learning in elementary education. This study would be a source of inspiration, not a model. It would give impetus and confidence to design new formative experiences around plurilingualism in initial teacher training and in elementary schools. In this sense, two future lines of research are developed: one related to the teacher education; and the other to the elementary education.

a) The possibility of introducing the plurilingual education in the programmes of teacher education

In teacher education, not only specialist teachers should know and develop plurilingual approach. If languages are at the root of any process of learning, generalist and specialist teachers play a key role, such as guides and accompanists, in the development of the linguistic repertoire of children, that is, in the construction of their plurilingual competence. Taking into account the results of this research, it is necessary to introduce subjects in

teacher education where plurilingualism is considered. These subjects should be developed by providing theoretical frameworks related to the plurilingual approach and fostering exchanges between pre-service and in-service teachers that have adopted this approach.

Teaching languages and literature from a plurilingual perspective would prepare students to face the educational and didactic challenges of the 21st century related to the management of linguistic and cultural diversity at school. After teacher education, the consistency of their beliefs in the *plurilingual* paradigm would depend on the new educational contexts in which teachers would begin to develop their professional career.

It would consist of introducing into teacher education a teaching and learning approach characterized as: communicative, reflexive, relevant in terms of the sociocultural context and global. With this approach, all languages would be included in the subjects' curricula: curricular languages and home languages of the students. In this way, Catalan curricula and European proposals related to plurilingual education will be taken into consideration (Carrasco & Melo, 2018; Council of Europe, 2018). Therefore, it would make possible the implementation of the plurilingual dimension of the curricula from elementary to university levels of education.

In conclusion, as Cybres, Ribot & Llach (2014) pointed out, the role of languages is fundamental in the transformation strategy of education. It is necessary to train future teachers from the plurilingual perspective, to guarantee the construction of a society linguistically competent and capable of facing the challenges of today's world. For this reason, teacher education must consider to teach from the plurilingual approach, since the results of previous studies of PLURAL research group and the pilot project of this thesis (Cabr , 2015 and 2016) have shown that there is still a certain distance between teachers' beliefs and the assumptions proposed by the Council of Europe (2018) for genuine plurilingual and intercultural education.

b) Plurilingual competence as a part of the basic competency tests (Department of Education) in the stage of elementary education

In the Catalan context, it is appropriate to go one step further: moving from the immersion model to the plurilingual approach, in order to 'go from *teaching languages* to *teaching to learning languages* in a plurilingual and intercultural context' (Pereña, 2016, p. 9). From the plurilingual perspective, it is necessary to create possibilities to establish passages, mediations and circulations between different languages, whether or not they are curricular, because the transfer of knowledge and competences between languages of the linguistic repertoire optimizes learning process globally. Skills developed in one language

can be transferred to others if they are given the conditions to do so (Cummins, 1979). However, what would be the treatment of each language for the implementation of the plurilingual approach in the Catalan context?

- Catalan –a minority language– must be placed as a transversal point, so that it becomes a language to learn, a language to increase the cohesion and a language that helps to guarantee the integrated treatment of languages in the educational context (Cambra, 2018).
- Knowledge of two (or three –Catalan, Spanish, Occitan) official languages has to be guaranteed, and this knowledge must be developed at a similar level of competence.
- One or more additional languages must be learned. Mostly, English is chosen because it is considered an international language of communication. At present, the hegemony of English is being questioned as a lingua franca, since other languages can become mediation tools in cross-border relations. From this conception, emerging scenarios and new concepts as *translanguaging* (García, 2009) are being used and they question what happens in the contemporary plural realities in relation to languages.
- Home languages must be recognized and introduced as sources of personal growth and enrichment –taking into account the relationships between languages, identities and cultures– and as tools to learn.

This language treatment indicates that in the current plurilingual school context, ensuring linguistic immersion in Catalan is not enough, since in the sociocultural framework, the need to construct the plurilingual competence has emerged. Moreover, it has led to rethinking key concepts, such as that of *mother tongue*, *foreign language*, *linguistic repertoire*, *partial competences*, *ideal native speaker*, *monolingual situation* and *CLIL* as a plural approach. Teachers must take into account that newly-arrived children get to school with a linguistic life story, a linguistic capital which has to be introduced and optimized. It means that the linguistic background of each person and the linguistic heritage of the school have to evolve according the sociocultural context.

From these needs, the following question arises: could plurilingual competence be evaluated in the basic competency tests (Department of Education) of the elementary education stage? The focus of CEFRL (2002) is plurilingual, but its way of assessing does not incorporate this approach. The only framework that exists is the *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* [FREPA] (Candelier & De Pietro, 2012), but it does not go into further details. For this reason, it is necessary to emphasize the need of assessing basic competency from a plurilingual perspective. If

language capital of the school has to be capitalized, plurilingual competence has to become an asset to teach and learn languages and all areas.

In order to introduce effectively the plurilingual competence in elementary classrooms and in the basic competency tests, teachers must leave behind the normative vision of languages. They have to reconfigure their beliefs based on the idea of being an *ideal native speaker*, and the aim of mastering languages. This conception is not in accordance with the plurilingual approach, which understands languages in a rich, plastic and dynamic way. They must understand that the pluralistic approaches reject the compartmentalised view of an individual's linguistic competence. This competence is not a collection of distinct and separate competences but a plurilingual competence encompassing the full range of the languages available to each person (Council of Europe, 2002 and 2018). From this perspective, it would make sense to evaluate plurilingual competence and it would also allow to (re)value schools with a high level of complexity characterized by linguistic and cultural diversity.

However, at the moment, the curriculum presents a vision of pluralistic approaches quite limited and associated to: the attitudinal components; the *trilingualism* (Catalan, Spanish and English); and it only refers mostly to CLIL as a methodology to teach and learn languages in an integrated way. Nevertheless, the Council of Europe emphasizes the need to recognize and introduce all languages (curricular, official, foreign and home languages).

In the Catalan curricula, plurilingualism is associated solely with attitudes and it is only focused on the guarantee of the linguistic immersion in Catalan. It has to be seen from its socio-political-cultural context, where Catalan is a minority language that must be promoted and protected. Its linguistic background includes the immersion, aggression, repression, denial of interference and barbarism, among other processes. In this reality, plurilingual approach can offer new points of view about the relationship between languages, cultures and identities, and a vision of plurilingualism associated not only with the improvement of attitudes, but also with higher cognitive capacities.

In short, it is necessary to consider how plurilingual competence can be assessed or how it can become part of the basic competency tests. The recognition and curricular validation of this competence would help some schools to *shine*. In this direction, there are possible issues that can be evaluated in the tests: *How can you explain a text in another language? How will you help a colleague to understand a poem in a language that he does not know? What are the differences and similarities between the languages that you know?* In multilevel classrooms that are characterized by a plurilingual landscape

(from traditional homogeneity to current heterogeneity), students may arrive later in the planned learning, but they have a broader and more diversified linguistic repertoire, and more strategies to learn. For this reason, plurilingual competence has to be assessed in the basic competency tests and thus become an educational and learning asset of any discipline. In conclusion, these two future research lines put emphasis on the plurilingual education of pre-service teachers and on the construction of the plurilingual competence of children in elementary level. In both formative processes this competence has to be understood as a source of knowledge.

7. BIBLIOGRAFIA

La confiança absorbeix la incertesa i amplia les possibilitats d'acció i de presa de decisions, perquè pressuposa un fer en comú, en continuïtat, des de l'aprenentatge i la reflexió crítica.

Marina Garcés⁶⁹

- Alanen, R. (2003). [A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning](#). Dins de P. Kalaja, i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 55–85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: 10.1007/978-1-4020-4751-0_3
- Alanen, R. (2006). [A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning](#). Dins de P. Kalaja, i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 55–85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: 10.1007/978-1-4020-4751-0_3
- Allard, A., i Santoro, N. (2006). [Troubling identities: teacher education students' construction of class and ethnicity](#). *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 115-129. DOI: 10.1080/03057640500491021
- Bagnoli, A. (2009). [Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and artsbased methods](#). *Qualitative Research*, 9 (5), 547-570. DOI: 10.1177/1468794109343625
- Bailey, B. (2012). [Heteroglossia](#). Dins de M. Martin-Jones, A. Blackledge, i A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 499-507). Londres: Routledge. DOI: 10.1057/9780230596047_12
- Bailey, K. (1980). An introspective analysis of an individual Language learning experience. Dins de 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.
- Bakhtin, M. M. (1982). [Estética de la creación verbal](#). Mèxic, D.F.: Siglo veintiuno.
- Bakhtin, M. M. (1982). [The dialogic imagination](#). *Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas. DOI: 10.1075/z.184.15bak.
- Bakhurst, D. (2007). Vygotsky's demons. Dins de H. Daniels, M. Cole, i J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 50–76). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CCOL0521831040.003
- Barcelos, A. M. F. (2003). [Researching beliefs about SLA: A critical review](#). Dins P. Kalaja, i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7–33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: 10.1007/978-1-4020-4751-0_1

⁶⁹ Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galàxia Gutenberg.

- Barcelos, A. M. F. (2014, Setembre). *Beliefs about language learning and teaching, emotions and identities: Searching for the missing links*. Conferència en el Department of Languages, University of Jyväskylä, Finlàndia.
- Barcelos, A. M. F. (2015). [Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities](#). *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (2), 301–312. DOI: 10.14746/ssl.2015.5.2.6
- Barcelos, A. M. F. (2016). [Student Teachers' Beliefs and Motivation, and the Shaping of Their Professional Identities](#). Dins de P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, i M. Ruohotie-Lyhty (Eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 71-95). Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137425959
- Barkhuizen, G. (2013). [Introduction: narrative research in applied linguistics](#). Dins de G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press
- Barone, T. (2008). [How arts-based research can change minds](#). Dins de M. Cahnmann-Taylor, i R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education. Foundations for practice* (pp. 27-49). Nova York: Routledge.
- Barone, T., i Eisner, E. (1997). [Arts-Based educational research](#). Dins de R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 75-116). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Beacco, J. C. (2005). [Langues et répertoire des langues: le plurilinguisme comme «manière d'être» en Europe](#). *Division des Politiques linguistiques*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Beacco, J. C., i Byram, M. (2003). [Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education](#). *Language Policy Division*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Beijaard, D., Meijer, P. M., i Verloop, N. (2004). [Reconsidering research on teachers' professional identity](#). *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Berger, J. (2000). [Modos de ver](#). Barcelona: Gustavo Gili.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Birello, M., i Sánchez-Quintana, N. (2013). Conceptualizaciones sobre las lenguas y creencias sobre el plurilingüismo de los docentes a través de sus relatos de vida lingüística. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata. RILA*, 2-3, 191-205.
- Blatter, J. (2008). [In search of co-variance, causal mechanisms or congruence? Towards a plural understanding of case studies](#). *Swiss Political Science Review*, 14 (2), 115-156. DOI: 10.1002/j.1662-6370.2008.tb00105.x
- Block, D. (2003). [The social turn in second language acquisition](#). Edinburgh: Edinburgh University Press. DOI: 10.1017/S0272263104350047
- Block, D. (2007). [The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner](#). *Modern Language Journal*, 91 (S1), 863-876. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x.

- Bolívar, A. (2002). [¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación](#). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-25.
- Bolívar, A., Domingo, J., i Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bond, K., i Stinson, S. W. (2000). ["I feel like I'm going to take off!": Young people's experiences of the superordinary in dance](#). *Dance Research Journal*, 32 (2), 52-87. DOI: 10.2307/1477981
- 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. DOI: 10.1017/S0261444803001903
- Borg, S., Birello, M., Civera, I., i Zanatta, T. (2014). [The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers](#). ELT Research Papers 14.03. Londres: British Council.
- Bourdieu, P. (1973). [Cultural reproduction and social reproduction](#). Dins de R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71-112). Londres: Tavistock. DOI: 10.1086/225836
- Bourdieu, P. (1991). [Language and symbolic power](#). Cambridge, UK: Polity Press. DOI: 10.1017/S004740450001705X
- Bourdieu, P. (1997). *Anexo 1: La ilusión biográfica*. Dins de P. Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 77-83). Barcelona: Anagrama.
- Breckner, R. (2007). Pictured bodies: A methodical photo analysis. *INTER*, 4, 42-125.
- Breen, M. P. (2001). *Learner contributions to language learning*. Harlow: Pearson Education. DOI: 10.1017/S0272263103240067
- Brown, J., i Miller, J. (2006). Dilemmas of identity in teacher education: Reflections on one pre-service ESL teacher cohort. *TESOL in Context: Journal of ACTA*, 1, 118-128.
- Bruner, J. (1990). [Acts of meaning](#). Cambridge: Harvard University Press. DOI: 10.1017/S0033291700030555
- Bruner, J. (1996). [The narrative construal of reality](#). Boston, MA: Harvard University Press. DOI: [10.1086/448619](#)
- Bukor, E. (2011). [Exploring teacher identity: Teachers' transformative experience of re-constructiong and re-connecting personal and professional selves](#). Tesi Doctoral. University of Toronto, Toronto.
- Bullough, R. V. (1997). Practising theory and theorizing practice. Dins de J. Loughran, i T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). Londres: Falmer Press.
- Busch, B. (2006). [Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational considerations](#). Dins de B. Busch, A. Jardine, i A. Tjoutuku (Eds.), *Language Biographies for Multilingual Learning* (pp. 5-17). Cape Town, South Africa: PRAESA Occasional Papers.

- Busch, B. (2010). [School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa](#). *Language and Education*, 24 (4), 283-294. DOI: 10.1080/09500781003678712
- Busch, B. (2012). [The linguistic Repertoire Revisited](#). *Applied Linguistics*, 33 (5), 503-523. DOI:10.1093/applin/ams056
- Busch, B., Jardine, A., i Tjoutuku, A. (2006). [Language biographies for multilingual learning](#) (Vol. 24). Cape Town, South Africa: PRAESA Occasional Papers.
- Butler-Kisber, L. (2010). [Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed perspectives](#). Los Angeles, CA: SAGE.
- Cabaroglu, N., i J. Roberts (2000). [Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme](#). *System*, 28 (3), 387-402.
- Cabré, J. (2005). *La matèria de l'esperit*. Barcelona: Grup62.
- Cabré, M. (2015). [Estudi de les creences de futurs mestres sobre la construcció del repertori lingüístic a través de narratives multimodals](#). Treball Fi del Màster. Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperat des de <http://hdl.handle.net/2445/98706>
- Cabré, M. (2016). [Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales](#). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (3), 50-68. DOI: 10.5565/rev/jtl3.652
- Cabré, M., i Tresserras, E. (2017). Formació, tensions e innovació. *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 65-68.
- Callow, J. (2006). [Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage](#). *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (1), 7-23.
- Calvet, L. (2001, Març). [Identidades y plurilingüismo](#). I Coloquio Tres Espacios Lingüísticos ante los Desafíos de la Mundialización, París, França.
- Cambra, M. (1996). Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 8, 34-41.
- Cambra, M. (2000). El pensament de professor: formació per a la pràctica reflexiva. Dins de A. Camps, I. Ríos, i M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Cambra, M. (2018). Former les enseignants à l'éducation plurilingue et interculturelle. Dins de Beacco, J. C., i Coste, D. (Eds.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe* (pp. 239-255). París: Didier.
- Canagarajah, A. S. (1999). [Resisting linguistic imperialism in English teaching](#). Oxford, UK: Oxford University Press. DOI: 10.1017/S0047404502274059
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Brussel-les: De Boeck.
- Candelier, M., i De Pietro, J-F. (2012). [A Framework of Reference for Pluralistic Approaches \(FREPA\)](#). Estrasburg: Consell d'Europa.

- Carrasco Perea, E. (2009). [La competencia plurilingüe del alumnado inmigrante en el aprendizaje de la lengua escolar. Una estrategia de mejora del aprendizaje y de la autoestima.](#) Dins de C. Oliver Vera (Ed.), *La relación familia-escuela-inmigración. Influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante* (pp. 19-42). Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona.
- Carrasco Perea, E. (2010). [Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos.](#) Dins de P. Doyé, i F. J. Meissner (Eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (pp. 117-127). Gissen: Narr Verlag.
- Carrasco Perea, E. (2013). [Los \(futuros\) docentes frente a la competencia plurilingüe \(Grenoble/Barcelona\).](#) *Lenguaje y textos*, 37, 91-100.
- Carrasco Perea, E., i Melo-Pfeifer, S. (2018). *La integración curricular de la IC en los centros educativos: ¿proyecto futurible y sostenible? Un estudio comparativo Cataluña-Hamburgo.* Dins de S. Melo-Pfeifer, i C. Helmchen (Eds), [Plurilingual literacy practices at school and in teacher education.](#) Berna: Peter Lang. DOI: 10.3726/b13093
- Carrasco Perea, E., i Piccardo, E. (2009). [Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant.](#) *Lidil*, 39, 1-25. DOI: 10.13140/2.1.4073.7286
- Carter, K. (1993). [The place of story in the study of teaching and teacher education.](#) *Educational Researcher*, 22 (1), pp. 5-12. DOI: 10.3102/0013189X022001005
- Castellotti, V., i Moore, D. (2002). [Social representations of languages: Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education.](#) *Language Policy Division.* Estrasburg: Consell d'Europa.
- Castellotti, V., i Moore, D. (2010). [Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration.](#) *Policy Forum The right of learners to quality and equity in education.* *The role of linguistic and pluricultural competences: The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds.* *Language Policy Division.* Estrasburg: Consell d'Europa.
- Causey, V. E., Thomas, C. D., i Armento, B. J. (2000). [Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education.](#) *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45. DOI: 10.1016/S0742-051X(99)00039-6
- Cavalli, M., et al. (Eds.). (2009). [L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet.](#) *Division des Politiques linguistiques.* Estrasburg: Consell d'Europa.
- Cho, C. L. (2010). [Qualifying as teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories.](#) *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-22.
- Cicres J., De Ribot, M. D., i Llach S. (2014). [Didáctica integrada de lenguas: una propuesta de actividades.](#) *Tréma*, 42, 66-75. DOI : 10.4000/trema.3202
- Cicres J., i Llach S. (2014). [Análisis de las creencias hacia el registro formal y la variedad estándar en la formación inicial de los maestros.](#) *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 26, 67-75.

- Civera, I., i Zanatta, T. (2016, Juliol). *Languaging with visual narratives in teacher education*. ALA- Language for Life: Educational, Professional and Social Context, Viena, Àustria.
- Clark, C. M., i Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. Dins de C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (vol. III, p. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Clyne, M. (2008). [The monolingual mindset as an impediment to the development of plurilingual potential in Australia](#). *Sociolinguistic Studies*, 2 (3), 347-366. DOI: 10.1558/sols.v2i3.347
- Cohen, E., i Lotan, R. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. Dins de J. A. Banks, i C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook for multicultural education* (pp. 736-750). San Francisco, CA: Jossey-Bass. DOI: 10.1207/s15327671espr0102_7
- Cohn, N. (2012). [Visual Narrative Structure](#). *Cognitive Science*, 37, 413-452. DOI: 10.1111/cogs.12016
- Cohn, N. (2016). [A multimodal parallel architecture: A cognitive framework for multimodal interactions](#). *Cognition*, 146, 304-323. DOI: 10.1016/j.cognition.2015.10.007
- Coleman, J. (2014). [Realising the pedagogical potential of multilingual pre-service primary teachers](#). *The Warwick Research Journal*, 2 (1).
- Collins, J. (1993). [Critical ethnography of a Sri Lankan classroom. Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL](#). *TESOL Quarterly*, 27, 601-626. DOI: 10.2307/3587398
- Comte-Sponville, A. (2016). *Esta cosa tierna que es la vida*. Barcelona: Paidós.
- Conle, C. (1996). [Resonance in pre-service teacher inquiry](#). *American Educational Research Journal*, 33 (2), 297-325. DOI: 10.3102/00028312033002297
- Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education* 23 (1), 49-63. DOI: 10.1080/713667262
- Conle, C., Blanchard, D., Burton, K., Higgins, A., Kelly, M., Sullivan, L., i Tan, J. (2000). [The asset of cultural pluralism in teacher education](#). *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 365-387. DOI: 10.1016/S0742-051X(99)00067-0
- Connelly, F. M., i Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. *NSSE Yearbook*, 84 (2), 174-198.
- Connelly, F. M., i Clandinin, D. J. (1990). [Stories of experience and narrative inquiry](#). *Educational Researcher*, 14 (5), 2-14.
- Connelly, F. M., i Diennes, B. (1982). The teacher's role in curriculum planning. Dins de K. Leithwood (Ed.), [Studies in Curriculum Decision Making](#). Toronto: OISE Press.
- Consell d'Europa. (1994-2018). *European Centre for Modern Languages, ECML: Promoting excellence in language education*. Estrasburg: Consell d'Europa. Recuperat des de: <http://www.ecml.at/>

- Consell d'Europa. (2002). [Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües \(MECRL\): aprendre, ensenyar i avaluar](#). Language Policy Division. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Consell d'Europa. (2005). [Plurilingual Education in Europe: 50 years of International co-operation](#). Language Policy Division. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Consell d'Europa. (2007). [From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe](#). Language Policy Division. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Consell d'Europa. (2011). [Portafolis Europeu de les Llengües \(PEL\)](#). Language Policy Division. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Consell d'Europa. (2018). [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors](#). Language Policy Division. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Constas, M. A. (1992). [Qualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedures](#). *American educational Reserach Journal*, 29, 253-266. DOI: 10.2307/1163368
- Cope, B., i Kalantzis, M. (Eds. The New London Group). (2000). [Multiliteracies: Literacy learning and the Design of Social Futures](#). Londres: Taylor and Francis. DOI: 10.2307/358703
- Coste, D. (2001). Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? Dins de V. Castellotti (Ed.), [D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations](#) (pp. 191-202). Rouen: Collection Dyalang.
- Coste, D. (2002). Competence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 191-202.
- Coste, D. (2005). *Plurilinguisme et apprentissages*. Lió: École normale supérieure.
- Coste, D., Moore, D., i Zarate, G. (2009). [Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching](#). Language Policy Division. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Coste, D., i Simon, D. L. (2009). [The plurilingual social actor. Language citizenship and education](#). *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 168-185. DOI: 10.1080/14790710902846723
- Creese, A., i Blackledge, A. (2010). [Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?](#) *Modern Language Journal*, 94, 103-115. DOI:10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Cummins, J. (1979). [Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children](#). *Review of Educational Research*, 49, 222-51.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). [Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms](#). *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240.

- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., et. al. (2006). [ELL students speak themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms.](#)
- Cunningham, P. (1992). [From Freire to feminism: The North American experience with critical pedagogy.](#) *Adult Education Quarterly*, 42 (3), 180-191.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues.* Vanves: Hachette, Références. DOI: 10.1017/S0272263100014558
- Dagenais, D. (2013). [Multilingualism in Canada: Policy and Education in Applied Linguistics Research.](#) *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 286-301. DOI: 10.1017/S0267190513000056.
- Dagenais, D., Day, E., i Toohey, K. (2006). [A Multilingual Child's Literacy Practices and Contrasting Identities in the Figured Worlds of French Immersion Classrooms.](#) *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (2), pp. 205-218. DOI: 10.1080/13670050608668641
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, S., i Armand, F. (2009). [Linguistic landscape and language awareness.](#) Dins de E. Shohamy, i D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253-269). Nova York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- De Fina, A. (2013). [Narratives as practices: negotiating identities through storytelling.](#) Dins de G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 154-175). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0326
- De Fina, A., i Georgakopoulou, A. (2008). [Analysing narratives as practices.](#) *Qualitative Research*, 8 (3), 379-387. DOI: 10.1177/1468794106093634
- de Jong, E. (2014). [Preparing mainstream teachers for multilingual classrooms.](#) *Association of Mexican American Educators Journal*, 7 (2), 40-49.
- [Decret 119/2015](#), de 23 de junio, [d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.](#) Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 6900, Barcelona, 26 de junio de 2015.
- Demazière, D., i Samuel, O. (2010). [Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes.](#) *Temporalités* (en línia), 11.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography. Qualitative Research Methods*, 17. Londres: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2001). [The reflexive interview and a performative social science.](#) *Qualitative Research*, 1 (1), 23-46. DOI: 10.1177/146879410100100102
- Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. Dins de N. K. Denzin, i Y. S. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Madrid: Gedisa.
- Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. DOI: 10.1108/09504120610655394

- Departament d'Ensenyament. (2009). [Currículum educació primària](#). Barcelona: Servei de Comunicació, Distribució i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.
- Dewey, J. (1904). [Relation of theory to practice in education](#). Dins de R. Archambault (Ed.), *John Dewey on Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1933). [How we think](#). Chicago, IL: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1934). [Art as Experience](#). Nova York: G. P. Putnam' s Sons.
- Dewey, J. (1938). [Experience and Education](#). Nova York: Collier Books.
- DiCamilla, F. J., i Lantolf, J. P. (1994). The linguistic analysis of private writing. *Language Sciences*, 16, 347-369. DOI: 10.1016/0388-0001(94)90008-6.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Blackwell.
- Dreier, O. (1999). [Personal trajectories of participation across contexts of social practice](#). *Outlines Critical Social Studies*, 1, 5-32.
- Duch, Ll. (2007). *La paraula trencada. Assaigs d'antropologia*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Dufva, H. (2006). Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. Dins de 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. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<79::AID-CASP536>3.0
- Eisner, E. (1980). [The Educational Imagination](#). Nova York: Macmillan.
- Ellis, E. M. (2004). [The invisible multilingual teacher: The contribution of Language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs](#). *International Journal of Multilingualism*, 1 (2), 90-108. DOI: 10.1080/14790710408668181
- Engeström, Y., i Sannino, A. (2011). [Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework](#). *Journal of Organizational Change Management*, 24 (3), 368-387.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistència íntima: assaig d'una filosofia de la proximitat*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Esteve, O. (2004). [Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el "aprendizaje reflexivo" o "aprender a través de la práctica"](#). Comunicació al Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache, Bremen, Instituto Cervantes.
- Esteve, O. (2018). Concept-based Instruction in Teacher Education Programs in Spain as Illustrated by the SCOPA-Mediated Barcelona Formative Model. Dins de J. P. Lantolf, M. E. Poehner, i M. Swain, (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (Cap. 31). Londres: Routledge.

- Esteve, O., Fernández, F., Martín-Peris, i Atienza, E. (2016). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*, 3 (2), 153-176.
- Esteve, O., i Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O., i Carandell, Z. (2011). [Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre](#). *Innov[IB]: recursos i recerca educativa de les Illes Balears*, 2, 22-35.
- Faez, F. (2012). [Diverse teachers for diverse students: Internationally educated and Canadian-born teachers' preparedness to teach English language learners](#). *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35 (3), 64-84.
- Falihi, A., i Wason-Ellam, L. (2009). [Critical visuality: On the development of critical visual literacy for learners' empowerment](#). *The International Journal of Learning*, 16 (3), 409-417.
- Flores, M. A. (2001). [Person and context in becoming a new teacher](#). *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), 135-148. DOI: 10.1080/02607470120067882
- Flores, M. A., i Day, C. (2006). [Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study](#). *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002
- Fons, M., i Simões, A. R. (2018). *La construcción de la identidad: las historias de vida lingüística*. Dins de S. Melo-Pheifer, i C. Helmchen (Eds), [Plurilingual literacy practices at school and in teacher education](#). Berna: Peter Lang. DOI: 10.3726/b13093
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of Representation in young children*. Analysis of Spatial Skills and Drawing Processes. Londres: Academic Press Inc.
- Gabillon, Z. (2012). [Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs](#). *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203. DOI: 10.1.1.405.4030
- Gadamer, H. G. (1976). [The universality of the hermeneutical problems](#). Dins de D. E. Linge (Ed.), *Philosophical hermeneutics* (pp. 3-17). Berkeley: University of California Press.
- Gal'perin, P. I. (1989). Organization of mental activity and the effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27, 65-82. DOI: 10.2753
- Garcés, M. (2015). *Filosofia inacabada*. Barcelona: Galàxia Gutenberg.
- Garcés, M. (2017). *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama.
- García, O. (2008). [Multilingual language awareness and teacher education](#). *Encyclopedia of language and education*. Dins de Cenoz, J., i N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 6, pp. 2130-2145). Nova York: Springer.
- García, O. (2009). [Bilingual education in the 21st century: A global perspective](#). Oxford, Anglaterra: Wiley-Blackwell.

- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. Londres: Longman.
- Gee, J. P. (2004). [*Situated language and learning: A critique of traditional schooling*](#). Nova York: Routledge.
- Giddens, A. (1996). [*Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*](#). Cambridge, MA: Polity Press.
- Given, L. M. (2008). [*The Sage encyclopedia of qualitative research methods*](#). Los Angeles, Calif: Sage Publications. DOI: 10.4135/9781412963909.n453
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. Londres: Routledge.
- Gorfinkel, L. (2014, October). *What does it mean to respect linguistic diversity? Challenges and possibilities for mainstream Australian university contexts*. Research Seminar. Department of Media, Music, Communication and Cultural Studies, Austràlia, Macquarie University.
- Gorter, D. (2006). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1017/S0022226709990089
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de las lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Guillemin, M. (2004). Understanding illness: Using drawings as a research method. *Qualitative Health Research*, 14 (2), 272-289. DOI: 10.1177/1049732303260445.
- Gumperz, J. J. (1964). [*Linguistic and social interaction in two communities*](#). *American Anthropologist*, 66 (6/2), 53-137.
- Gutiérrez, K. (2008). [*Developing a sociocritical literacy in the third space*](#). *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 148-164. DOI: 10.1598/RRQ.43.2.3
- Habermas, J. (1984). [*The Theory of Communicative Action*](#). Reason and the Rationalization of Society (Vol. 1). Boston, MA: Beacon Press.
- Hall, J. K., Chen, A., i Carlson, M. (2006). [*Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge*](#). *Applied Linguistics*, 27 (2), 220-240. DOI: 10.1093/applin/aml013
- Han, J. K., i Singh, M. (2007). [*Getting World English speaking student teachers to the top of the class: Making hope for ethno-cultural diversity in teacher education robust*](#). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (3), 291-309. DOI: 10.1080/13598660701447239
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Nova York: SUNY Press.
- Hernández, F., i Sancho, J. M. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 9-16.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., i Cain, C. (1998). [*Identity and Agency in Cultural*](#)

- [Worlds](#). Cambridge, MA: Harvard University Press.
DOI: 10.1525/maq.2002.16.3.383
- Holloway, S. M. (2012). [Visual Literacies and Multiliteracies: An Ecology Arts-based Pedagogical Model](#). *Language and Literacy*, 14 (3), 150-168.
- Hull, G. A., i Nelson, M. E. (2005). [Locating the Semiotic Power of Multimodality](#). *Sage Publications*, 22 (2), 224-261. DOI: 10.1177/0741088304274170
- Jackson, P. (1968). [Life in Classrooms](#). Chicago: Holt, Rinehart & Winston.
DOI: 10.1002/1520-6807(196807)5:3<286::AID-PITS2310050319>3.0.CO;2-P
- Jewitt, C. (2011). *The Routledge handbook of multimodal approach*. Londres: Routledge.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dins de D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31–61). Paris: Presses Universitaires de France. DOI: 10.3917/puf.jodel.2003.01.0045
- Johnson, K. E. (2009). [Second language teacher education: A sociocultural perspective](#). Nova York: Routledge. DOI: 10.1002/tesq.15
- Johnson, K. E. (2013). [How 'sign meaning develops': Strategic mediation in learning to teach](#). *Language teaching research*, 17 (4), 409-432. DOI: 10.1177/1362168813494126
- Johnson, K. E. (2015). [Reclaiming the Relevance of L2 Teacher Education](#). *The Modern Language Journal*, 99 (3), 515-528. DOI: 10.1111/modl.12242
- Johnson, K. E., i Golombek, P. R. (2002). *Narrative inquiry as professional development*. Nova York: Cambridge University Press. DOI: 10.2307/3588473
- Johnson, K. E., i Golombek, P. R. (2011). [The Transformative Power of Narrative in Second Language Teacher Education](#). *TESOL Quarterly*, 0 (0), pp. 1-24.
DOI: 10.5054/tq.2011.256797
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kalaja, P. (1995). [Student beliefs \(or metacognitive knowledge\) reconsidered](#). *International Journal of Applied Linguistics*, 5 (2), pp. 191–204.
DOI: 10.1111/j.1473-4192.1995.tb00080.x
- Kalaja, P. (2006). [Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach](#). Dins de P. Kalaja, i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 87-108). Nova York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-4751-0_4
- Kalaja, P. (2015). 'Dreaming Is Believing': The Teaching of Foreign Languages as Envisioned by Student Teachers. Dins de P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, i M. Ruohotie-Lyhty (Eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 124-146). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P. (2015). [Key Issues Relevant to the Studies to Be Reported: Beliefs, Agency and Identity](#). Dins de P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, i M. Ruohotie-Lyhty (Eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 8-24). Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137425959_2

- Kalaja, P., Alanen, R., i Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Dins de P. Kalaja, V. Menezes, i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 186–198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., i Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137425959
- Kalaja, P., Dufva, H., i Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. Dins de G. Barkhuizen (Ed.), *Narratives in Applied Linguistics* (pp. 105-131). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0082
- Keegan, J. (2008). [Emergent inquiry: a practitioner's reflection on the development of qualitative research](#). *QMRIJ*, 12 (2), 234-248. DOI: 10.1108/13522750910948806
- Kendrick, M., i McKay, R. (2002). [Uncovering Literacy Narratives Through Children's Drawings](#). *Canadian Journal of Education*, 27 (1), 45-60. DOI: 10.2307/1602187
- Kendrick, M., Rogers, T., Toohey, K., Marshall, E., Mutonyi, H., Hauge, C., Siegel, M., i Rowsell, J. (2010). [Experiments in visual analysis: \(Re\)positions of children and youth in relation to larger sociocultural issues](#). *National Reading Conference Yearbook*, 59, 395-408.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). [Le discours en interaction](#). París: Armand Universitaires de France. DOI: 10.1017/S0047404508080792
- Khun, T. (1979). [Objectivity, Value Judgment and Theory Choice. The Essential Tension](#). Chicago: University of Chicago Press.
- King, L., i Carson, L. (2016). [Multilingualism is Lived Here](#). Dins de King, Lid, i Lorna Carson (Eds.) (2016). *The Multilingual City: Vitality, Conflict and Change* (pp. 1-15). Clevedon: Multilingual Matters.
- Knowles, G. L. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. Dins d'I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). Londres: Routledge.
- Knowles, J. G., i Cole, A. L. (2008). [Arts-informed research](#). Dins de J. G. Knowles, i A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspective, methodologies, examples, and issues* (pp. 55-70). Thousand Oaks, CA: Sage. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545.n5>
- Kramersch, C., i Zhu, H. (2016). [Language, Culture and Language Teaching](#). Dins de G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 38-50). Londres: Routledge.
- Kramersch, C., Lévy, D., i Zarate, G. (2008). [Conclusion générale. Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme](#) (pp. 435-440). París: Éditions des archives contemporaines.
- Kress, G. (2000). Design and transformation: New theories of meaning. Dins de B. Cope, i M. Kalantzis (Eds. The New London Group), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of Social Futures* (pp. 153-161). Londres: Routledge. DOI: 10.1080/10572250701372847
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge. DOI: 10.1080/10572252.2011.551502
- Kress, G. (2011). What is mode? Dins de G. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 54-67). London: Routledge.
- Kress, G., i Jewitt, C. (2003). Introduction. Dins de G. Jewitt, i G. Kress (Eds.), *Multimodal literacy* (pp. 1-18). Berna: Peter Lang. DOI: 10.1002/9781405198431
- Kress, G., i van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the Modes of Contemporary Communication*. Londres: Arnold. DOI: 10.2307/1512155
- Kubanyiova, M. (2012). [Teacher development in action: Understanding Language teachers' conceptual change](#). Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1080/13664530.2014.901987
- Lahire, B. (2011). [The plural actor](#). Malden, MA: Polity Press. DOI: 10.1111/j.1468-4446.2012.01436_7.x
- Lahn, L. C. (2011). Professional learning and epistemic trajectories. Dins de S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen, i R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: Newtools, infrastructures and practices*. Oxford, UK: Routledge. DOI: 10.4324/9780203847817
- Lai, C., Shum, M. S. K., i Zhang, B. (2014). [International mindedness in an Asian context: the case of the International Baccalaureate in Hong Kong](#). *Educational Research*, 56 (1), 77-96. DOI: 10.1080/00131881.2013.874159
- Lambert, W. (1967). [A social psychology of bilingualism](#). *Journal of Social Issues*, 23, 91-108. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x
- Lange, E. A. (2004). [Transformative and Restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies](#). *Adult Education Quarterly*, 54 (2), 121-139. DOI: 10.1177/0741713603260276
- Lantolf, J. P., i Thorne, S. L. (2006). [Sociocultural theory and the genesis of second language development](#). Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00639_7.x
- Lasagabaster, D. (1998). The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 39, 119-133.
- Le Cornu, R., i Ewing, R. (2008). [Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education... reconstructing the past to embrace the future](#). *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1799-1812. DOI: 10.1016/j.tate.2008.02.008
- Leal, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9 (1), 135-160.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. Nova York: Guilford Press. DOI: 10.1080/14733140903226453
- Leung, C., Harris, R., i Rampton, B. (1997). [The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities](#). *TESOL Quarterly*, 31 (3), 543-560. DOI: 10.2307/3587837

- Lin, A. (1999). [Doing-English-Lessons in the Reproduction or Transformation of Social Worlds?](#) *TESOL Quarterly*, 33 (3), 393-412. DOI: 10.2307/3587671
- Lin, A. (2013). [Toward Paradigmatic Change in TESOL Methodologies: Building Plurilingual Pedagogies From the Ground Up.](#) *TESOL Quarterly*, 47, 521–545. DOI: 10.1002/tesq.113
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: [10.1075/impact.3](#)
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Llach, S. (2013). [El repte d'assolir la competència plurilingüe i pluricultural.](#) Dins de M. Camiade, i J. Pèlach (Eds.), *Aprentatge de la llengua del veí i immersió lingüística: actes del seminari Cultur Pro* (p. 11). Perpinyà: Éditions Talaia.
- Lo Bianco, J. (2016). *Conflict, Language Rights, and Education. Building Peace by Solving Language Problems in Southeast Asia. Language Policy Research Network Brief [LPREN]* (pp. 1-8). Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- López-Gopar, M. E. (2007). [Beyond the alienating alphabetic literacy: Multiliteracies in indigenous education in Mexico.](#) *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 1 (3), 159-174. DOI:10.1080/15595690701394758
- Lüdi, G. (2006). [De la compétence linguistique au répertoire plurilingue.](#) *Bulletin VALS/ASLA La notion de compétence: études critiques*, 84, 172-189.
- Luke, A., i Carrington, V. (2004). Globalization, literacy, curriculum practice. Dins de T. Grainger (Ed.), *The RoutledgeFalmer reader in language and literacy* (pp. 52–66). Nova York: RoutledgeFalmer. DOI: 10.1111/j.1741-4350.2005.398_2.x
- MacIntyre, A. (1981). [After Virtue: a study in moral theory.](#) Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Mair, M., i Kierans, S. (2007). [Descriptions as data: Developing techniques to elicit descriptive materials in social research.](#) *Visual Studies*, 22 (2), 120-136). DOI: 10.1080/14725860701507057.
- Martucelli, D. (2013). Qu'est-ce qu'une biographie extrospective? Dins de C. Niewiadomski, i C. Delory-Mamberger (Eds.), *La mise en récit de soi* (pp. 115-127). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Masats, D., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2007). When activity shapes the repertoire of second language learners. *EUROSLA Yearbook 7* (pp. 121-147). Amsterdam: John Benjamins.
- McDonough, S. H. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. Londres: Edward Arnold.
- McNiff, S. (2008). [Art-based research.](#) Dins de J. G. Knowles, i A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 29-40). Londres: Sage. DOI: 10.4135/9781452226545.n3
- Mèlich, J-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Melief, K., Tigchelaar, A., i Kortagen, F. (2010). Aprender de la práctica. Dins de O. Esteve, K. Melief, i A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión: Una propuesta para*

- el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19–38). Barcelona. Octaedro.
- Melo-Pfeifer, S. (2015). [Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism](#). *Language Awareness*, 24 (3), 197–215. DOI: 10.1080/09658416.2015.1072208
- Melo-Pfeifer, S., i 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.
- Menezes, V. (2008). [Multimedia language learning histories](#). Dins de P. Kalaja, V. Menezes, i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 199–213). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mercer, S. (2012). [Self-concept: Situating the self](#). Dins de S. Mercer, S. Ryan, i M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 26-41). Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137032829_2
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, J. (2010). Chinese pre-service teachers in Australia: Language, identity, and practice. Dins de J. Ryan, i G. Slethaug, (Eds.), *International education and the Chinese learner* (pp. 129-148). Hong Kong: Hong Kong University Press. DOI: 10.5790/hongkong/978988028450.001.0001
- Moloney, R., i Giles, A. (2015). [Plurilingual pre-service teachers in a multicultural society: insightful, invaluable, invisible](#). *Australian Review of Applied Linguistics*, 38 (3), 123-138. DOI: 10.1075/aral.38.3.03mol
- Moore, D., i Gajo, L. (2009). French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 137-153. DOI: 10.1080/14790710902846707
- Moreno Marimón, M., Sastre, G., Bovet, M., i Leal, A. (1998). *Conocimiento y Cambio*. Barcelona: Paidós.
- Morgan, D. L. (1997). *Sage qualitative research methods series: Vol.16- Focus Groups as qualitative research*. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Murphey, T. (1998). *Language learning histories II*. Tokio: South Mountain Press.
- Negueruela, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for second language classroom. *System*, 39, 359-369. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.008
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193-204.
- Nikula, T., i Pitkänen-Huhta, A. (2008). Using photographs to access stories of learning English. Dins de P. Kalaja, V. Menezes, i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 171–185). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Noguerol, A. (2004). Ensenyar llengua en una societat multilingüe. *Perspectiva Escolar*, 290, 4-15.

- Noguero, A. (2005). *Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural*. *Debat Curricular* (pp. 9-47). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dipòsit Legal: B-44.873-2005
- Norris, J. (2008). [A quest for a theory and practice of authentic assessment: An arts-based approach](#). *LEARNing Landscapes*, 2 (1), 211-233.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow: Longman.
- Ochs, E., i Capps, L. (1996). [Narrating the self](#). *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43. DOI: 10.1146/annurev.anthro.25.1.19.
- Ortega i Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oxford, R. L. (1995). [When emotion meets \(meta\)cognition in language learning histories](#). *International Journal of Educational Research*, 23 (7), 581-594. DOI: 10.1016/0883-0355(96)80438-1
- Pahl, K., i Rowsell, J. (2010). *Artifactual Literacy: Every Object Tells a Story*. Nova York: Teachers College Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palou, J., i 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., i Fons, M. (2011). [Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües](#). Dins de 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.
- Palou, J., i Fons, M. (2013). Relats de vida lingüística. *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 5-8.
- Palou, J., i Fons, M. (2014). [Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo: un proceso de formación](#). *Tréma: Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants: enjeux didactiques et pédagogiques*, 42, 115-128.
- Palou, J., i Fons, M. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Palou, J., i Fons, M. (2017). Presentación monográfico: Investigar para innovar. *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 50-52.
- Pavlenko, A. (2005). [Emotions and multilingualism](#). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2007). [Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics](#). *Applied Linguistics*, 28 (2), 163-188. DOI: 10.1093/applin/amm008

- Pereña, M. [coord.] (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent* (pp. 7-11). Barcelona: ICE-Horsori.
- Pérez-Peitx, M. (2016). [Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona](https://www.tdx.cat/handle/10803/586075). Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona, Catalunya. Recuperat des de <https://www.tdx.cat/handle/10803/586075>
- Pérez-Peitx, M., Civera, I., i Palou, J. (2018). Awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education. Dins de P. Kalaja, i S. Melo-Pfeifer (Eds.), *More than words: The lives and worlds of multilinguals* (Cap.13). Bristol: Multilingual Matters.
- Perregaux, C. (2011). [Draw Me a Language! Understanding the Imaginary of Young Children](#). *Child Health and Education*, 3 (1), 16-30.
- Phillipson, R. (1992). [Linguistic imperialism](#). Oxford, Anglaterra: Oxford University Press. DOI: 10.2307/3587447
- Pietikäinen, S., i Pitkänen-Huhta, A. (2013). [Multimodal literacy practices in the indigenous Sámi classroom: Children navigating in a complex multilingual setting](#). *Journal of Language, Identity & Education*, 12 (4), 230–247. DOI: 10.1080/15348458.2013.818471
- Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S., i Pitkänen-Huhta, A. (2008). [Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the life of a Sami boy](#). *International Journal of Multilingualism*, 5 (2), 78–99. DOI: 10.1080/14790710802152289
- Pietikäinen, S., i Rothoni, A. (Agost, 2016). [Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices](#). Congress of Psychology of Language Learning 2: Individuals in Contexts, University of Jyväskylä, Finlàndia.
- Pineau, G., i Legrand, J. L. (1996). *Histoires de vie*. París: Presses Universitaires de France.
- Polanyi, M. (1958). [Personal Knowledge: toward a post-critical philosophy](#). Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City: Doubleday.
- Potter, J., i Hepburn, A. (2008). [Discursive constructionism](#). Dins de J. A. Holstein, i J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research*. Nova York: Guilford.
- Prasad, G. (2005). *Crafting qualitative research: Working in the postpositivist traditions*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Prasad, G. (2013). [Children as Co-ethnographers of their Plurilingual Literacy Practices: An Exploratory Case Study](#). *Language and Literacy*, 15 (3), 4-30. DOI: 10.20360/G2901N
- Prasad, G. (2014). [Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities](#). *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 51-77.

- Prasad, G. (2015). [Beyond the mirror towards a plurilingual prism: exploring the creation of plurilingual “identity texts” in English and French classrooms in Toronto and Montpellier.](#) *Intercultural Education*, 26 (6), 497-514. DOI: 10.1080/14675986.2015.1109775
- Prosser, J. (1998). *Image-based research*. Londres: Falmer Press.
- Purcell-Gates, V. (2007). *Cultural practices of literacy: Case studies of language, literacy, social practice and power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. DOI: 10.1353/clj.2014.0001
- Py, B. (2004). [Pour une approche linguistique des représentations sociales.](#) *Langages*, 154, 6-19. DOI: 10.3917/lang.154.0006
- Richards, J. C., i Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second Language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1995). [Tiempo y narración. III: El tiempo narrado.](#) Mèxic: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- Riessman, C. K. (1993). [Narrative Analysis](#). Newbury Park, CA: Sage.
- Riessman, C. K. (2007). *Narrative analysis for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rose, G. (2001). [Visual methodologies](#). Nova York: Sense Publishers.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues seconds vers une pédagogie intégrée*. París: Crédif Hatier.
- Rowell, J., Burke, A., Flewitt, R., Liao, H., Lin, A., Marsh, J., i Wohlwend, K. (2016). Humanizing digital literacies: A road trip in search of wisdom and insight. *The Reading Teacher*, 70 (1), 121-129. DOI:10.1002/trtr.1501
- Sabatier, C. (2004). *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Lille: ANRT.
- Sade, L. (2009). [Complexity and identity reconstruction in second language acquisition.](#) *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 9 (2), 515-537. DOI: 10.1590/S1984-63982009000200008
- Safford, K., i Kelly, A. (2010). [Linguistic capital of trainee teachers: knowledge worth having?](#) *Language and Education*, 24 (5), 401-414. DOI: 10.1080/09500781003695567
- Santoro, N. (2013). [The drive to diversity the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities.](#) *Race Ethnicity and Education*, 18 (6), 1-19. DOI: 10.1080/13613324.2012.759934
- Santoro, N. (2013). [The drive to diversity the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities.](#) *Race Ethnicity and Education*, 18 (6), 1-19. DOI: 10.1080/13613324.2012.759934

- Sarbin, T. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Nova York: Praeger.
- Schensul, J. P., i LeCompte, M. D. (1999). *Ethnographer's toolkit* (Vols. 1–2). Lanham, PA: AltaMira Press.
- Schumanns, F., i Schumanns, J. (1977). [Diary of a language learner: An introspective study of a second language learning](#). Dins de H. Brown., R. Crymes, i C. Yorio (Eds.), *Teaching and Learning: Trends in Research and Practice. Selected Papers from the 1977 TESOL Convention*. Washington, D.C.: TESOL Georgetown University.
- Schwab, J. (1970). [The practical: a language for curriculum](#). Dins de I. Westbury, i N. J. Wilkof (Eds.), *Science, Curriculum, and Liberal Education: selected essays* (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago Press. DOI: 10.1080/00220272.2013.809152
- Schwab, J. (1971). [The practical: arts of eclectic](#). *School Review*, 79 (4), 493-542.
- Scollon, R., i Scollon, S. (2003). *Discourses in Place*. Londres: Routledge.
- Shulman, L. S. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. Dins de C. Wittrock [comp.], *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (Vol. I, pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Spencer, B. (1998). [The purposes of adult education](#). Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Spencer, S. (2011). *Visual research methods in the social sciences*. Nova York: Routledge.
- Steiner, G. (2001). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (2013). *Fragments (d'un pergami malmès pel foc)*. Barcelona: Arcàdia.
- Sterzuk, A. (2010). [Indigenous English and standard language ideology: Toward a postcolonial view of English in teacher education](#). *Canadian Journal of Native Education*, 32, 100-115.
- The New London Group. (1996). [A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures](#). *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-93. DOI: DOI: 10.17763/661173706722160
- Theron, L., Mitchell, C., Smith, A., i Stuart, J. (Eds). (2011). [Picturing research. Drawing as Visual Methodology](#). Rotterdam: Sense Publishers. DOI:10.1016/0742
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), 575-591.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Manchester: Manchester University Press.
- Todorov, T. (2013). *Elogio de lo cotidiano*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Toolan, M. J. (2001). *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. Londres: Routledge.

- Tresserras, E. (2017). [Contradiccions que emergeixen de la reflexió sobre la pràctica docent en contextos plurilingües i interculturals](#). Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona, Catalunya.
- Tuson, J. (1988). *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries.
- Valéry, P. (1923). *Eupalinos o el arquitecto. El alma y la danza*. Madrid: Antonio Machado.
- Vanhulle, S. (2004). [L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi](#). *Repères*, 30, 13–32.
- Vanhulle, S. (2009). [Reflective paths of knowledge subjectivation among prospective teachers](#). Bern, Suïssa: Peter Lang. DOI : 10.1891/1945-8959.14.1.4
- Vejdemo, S., Levisen, C., van Scherpenberg, C., Beck, f. G., Næss, A., Zimmermann, M., Stockall, L., i Whelpton, M. (2015). [Two kinds of pink: development and difference in Germanic colour semantics](#). *Language Sciences*, 49, 19-34. DOI: 10.1016/j.langsci.2014.07.007
- Vollmer, H. J. (2006). [Language across the curriculum – A way towards pluriqualism](#). Dins de W. Martyniuk (Ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Language(s) of School Education?* (pp. 177-192). Krakow: Universitas.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: Mass. MIT Press.
- Walberg, H. (1977). Decision and perception: New constructs for research on teaching effects. *Cambridge Journal of Education*, 7, 12-20. DOI: 10.1080/0305764770070105.
- Watson, J., Solomon, B., Morote, E-S, i Tatum, S. (2011, Maig). *The effects of speaking a second language in teachers' multicultural understanding*. One Voice International Conference and Forum, Washington, D. C.
- Weber, S. (2008). Visual images in research. Dins de J. G. Knowles, i A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 41-54). Londres: Sage. DOI: 10.4135/9781452226545.n4
- Weber, S., i Mitchell, C. (1995). [That's Funny, You Don't Look Like a Teacher': Interrogating Images and Identity in Popular Culture](#). Londres: The Falmer Press.
- Wertsch, J. V. (1994). [The primacy of mediated action in sociocultural studies](#). *Mind, Culture and Activity*, 1 (4), 202-208. DOI: 10.1080/10749039409524672
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. Dins de H. Daniels, M. Cole, i J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge, UK: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511736582.010
- Wittek, A. L. (2012). [The activity of "writing for learning" in a nursing program – trajectories of Meaning Making](#). *Outlines. Critical Practice Studies*, 14 (1), 73-94. DOI: 10.1177/074108802238010

- Wittek, A. L., Askeland, N., i Aamotsbakken, B. (2015). [Learning from and about writing: A case study of the learning trajectories of student teachers](#). *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 16-28. DOI: 10.13140/RG.2.1.1992.3364
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (2006). [The social construction of beliefs in the language classroom](#). Dins de P. Kalaja, i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 201-230). Nova York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-4751-0_9
- Woods, D., i Çakir, H. (2011). [Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching](#). *System*, 39, 381-390. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.010
- Yenawine, P. (1997). [Thoughts on visual literacy](#). Dins de J. Flood, S. B. Heath, i D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 845-846). Newark, DE: International Reading Association.
- Young, A. S. (2017). [“Non, moi je lui dis pas en turc, ou en portugais, ou en, j’sais pas moi en arabe”](#): Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contexts in France. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10 (2), 11-24. DOI: 10.5565/rev/jtl3.729
- Young, S., i Brooks, E. (2017). [Special issue: Language ideologies and teaching in multilingual contexts](#). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10 (2), 1-10. DOI: 10.5565/rev/jtl3.728
- Zimmermann, M., Levisen, C., Beck, f. G., i van Scherpenberg, C. (2015). [Please pass me the skin coloured crayon! Semantics, socialisation, and folk models of race in contemporary Europe](#). *Language Sciences*, 49, 35-50. DOI: 10.1016/j.langsci.2014.07.011