

La competencia plurilingüe en la formación inicial de maestros: estudio de las trayectorias de aprendizaje de lenguas de dos maestras en formación inicial

Plurilingual competence in teacher education: study of the language learning trajectory of two pre-service teachers

Miriam CABRÉ ROCAFORT

Universitat de Barcelona

Juli PALOU SANGRÀ

Universitat de Barcelona

Resumen

En la realidad educativa del contexto europeo el enfoque monolingüe-bilingüe está siendo substituido por el plurilingüe, lo que se traduce en nuevas políticas lingüísticas del Consejo de Europa. Estudios precedentes evidencian el desencuentro entre estas directrices y las representaciones del profesorado. El objetivo de este estudio es identificar las representaciones sobre la competencia plurilingüe que forman parte de las trayectorias de aprendizaje de lenguas de dos maestras en formación inicial, a través del análisis de narrativas multimodales. Los resultados demuestran que hay representaciones muy arraigadas y otras susceptibles de ser desestabilizadas. Este segundo fenómeno –la desestabilización– ha conducido a los sujetos a construir nuevos marcos de referencia sobre la didáctica de las lenguas: el foco que había sobre el dominio de una lengua se ha desplazado hacia la noción de desarrollo del repertorio lingüístico. En conclusión, es necesario construir un marco para la educación plurilingüe y su didáctica en la formación inicial de maestros.

Palabras clave: multilingüismo, aprendizaje de lenguas, representación mental, formación de profesores, narración.

Abstract

The language education policy of the Council of Europe points out that in the educational context a monolingual-bilingual approach is being replaced by a plurilingual approach. Nevertheless, there is frequently a mismatch between these policies and teachers' representations. The aim of this study is to identify representations about plurilingual competence of two pre-service teachers, which are part of their language learning trajectory, through multimodal narratives. Results show that there are two kinds of representations: rooted representations, which do not change, and non-rooted representations, which are likely to be destabilized and which tend to prompt a change of perspective from the idea of mastering a language to the notion of linguistic repertory development. In conclusion, it is necessary to create a framework for plurilingual education and its didactics in the initial teacher training.

Key words: multilingualism, language learning, conceptual imagery, teacher education, narration.

Agradecimientos

Este estudio ha recibido el soporte económico de los siguientes proyectos desarrollados por el grupo de investigación PLURAL de la Universidad de Barcelona: *Ajuts de Recerca per a la Millora de la Formació Inicial dels Mestres* (2015 ARMIF 00032), financiado por la *Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca* (AGAUR, Catalunya); y el Proyecto de Investigación y Desarrollo (I+D) *Desarrollo de las competencias para la educación multilingüe* (EDU2015-69332-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Introducción

La complejidad lingüística de la realidad educativa en el contexto europeo hace necesario investigar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. La construcción de una Europa caracterizada por la movilidad constante y los procesos de globalización requiere que los ciudadanos tengan conocimientos lingüísticos diversos y conduce a entender el monolingüismo como una desventaja. Tradicionalmente, el plurilingüismo ha sido ignorado

en el aula, ya que la escuela preservaba y atribuía más valor a la lengua dominante. Se desatendían los recursos que aporta el plurilingüismo y no se optimizaba el capital lingüístico de los estudiantes (Carrasco, 2013). En este sentido, es necesario aumentar la consciencia plurilingüe de los maestros en formación inicial, con la finalidad de afirmar los repertorios lingüísticos y de expandir su apreciación respecto la diversidad lingüística.

La investigación biográfica-narrativa para la educación plurilingüe

Este trabajo es una investigación biográfica y narrativa en educación. El concepto biográfico-narrativo fue introducido en el campo educativo para entender cómo los estudiantes y docentes atribuyen sentido a sus experiencias y para acceder a sus representaciones (Bailey, 1980; Riessman, 1993; Denzin, 2001; Pavlenko, 2007; De Fina y Georgakopoulou, 2008). La práctica narrativa es una actividad social y cognitiva, por lo que las narrativas se definen como «espacios de reinterpretación de las propias experiencias en vista de nuevos marcos de referencia» (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 18).

Desde la etnosociología, Bertaux (2005) utiliza la distinción entre historia de vida (*life history*) y relato de vida (*life story*). El primero hace referencia a la historia vivida por una persona; mientras que el segundo es el relato de toda o una parte de esta historia que se hace a petición de un investigador con un propósito concreto. Para llevar a cabo este tipo de investigación es necesario describir la realidad interna del sujeto e inscribirla en el contexto externo.

Los individuos necesitan narrar para adquirir conciencia de sus pensamientos, decisiones y acciones (Ricoeur, 1995; Esteve, 2018), pues siempre están construyendo su trayectoria de aprendizaje, la cual requiere de una comprensión narrativa. Hernández y Sancho (2013) apuntan la idea de la formación autobiográfica para el desarrollo profesional de los maestros, teniendo en cuenta que la narración de las historias personales es importante para la construcción de la identidad y para su proyección en la esfera social. Narrar es interpretar, ya que implica la adquisición de autoconciencia respecto la propia experiencia y siempre hay una perspectiva desde la que se relata. Las narraciones son una representación de la realidad, por lo tanto nunca son completas y permanecen abiertas a nuevas interpretaciones (Palou y Fons, 2013). En este estudio se utiliza la narración introspectiva que, siguiendo Martucelli (2013), focaliza la atención en las experiencias del sujeto.

Las narrativas que se examinan en este trabajo tratan acerca de la relación de los individuos con las lenguas. Coste y Simon (2009) introdujeron el concepto *actor social plurilingüe* en una sociedad en que, cada vez más, el plurilingüismo es una constante. El concepto de plurilingüismo describe el complejo repertorio de lenguas y competencias lingüísticas de un individuo. El paradigma plurilingüe sugiere que las personas desarrollan una red interrelacionada de habilidades y prácticas lingüísticas plurales, que construyen con diferentes objetivos en diversos contextos (Coste, 2001; Coste, Moore y Zarate, 2009). El proceso de desarrollo del repertorio de lenguas es una parte central de la identidad, que se construye a través de representaciones y que integra creencias, sentimientos y relaciones que se establecen con las lenguas.

Esta concepción del plurilingüismo se opone a la perspectiva monolingüe-bilingüe, según la cual las lenguas actúan como componentes aislados dentro del repertorio. Esta perspectiva sostiene la idea de que los sujetos tienen que desarrollar el dominio por separado, perfecto y equilibrado en cada una de las lenguas, con el objetivo de llegar a ser lo que se denomina un *hablante ideal* (Dabène, 1994). En cambio, desde un enfoque plurilingüe, se incide en el desarrollo de competencias parciales en las distintas lenguas del repertorio y el inevitable *tránsito* entre ellas (García, 2009).

La propuesta que aquí se plantea promueve la reflexión de los futuros docentes sobre su propia percepción como sujetos plurilingües. En términos educativos, es necesario el desarrollo de la competencia plurilingüe de los docentes y alumnos, para fomentar una relación positiva y abierta con la diversidad lingüística (Esteve et al., 2016).

Las representaciones, las trayectorias de aprendizaje y la multimodalidad

La construcción de narrativas multimodales sobre la competencia plurilingüe permite a los investigadores tener acceso a las representaciones de los futuros maestros. Las representaciones tienen un papel central para la formación de la identidad docente, las relaciones personales y la construcción de conocimiento. Éstas son una parte inherente del proceso de enseñanza y aprendizaje, y siempre están en proceso de re-negociación como resultado de la participación de los sujetos en prácticas sociales (Woods, 2006). Por tanto, no son estáticas sino susceptibles de cambiar, y dinámicas en relación con la modificación de los contextos.

Las representaciones están influenciadas por las trayectorias de aprendizaje de lenguas de los individuos. El concepto de *trayectoria de aprendizaje* hace referencia a los procesos mediante los cuales los maestros se apropian de los modos de actuar, pensar y usar las herramientas de la profesión (Wittek, Askeland y Aamotsbakken, 2015). Esta noción captura como las experiencias son interpretadas y re-conceptualizadas, es decir, transformadas en estructuras durante los procesos de decisión y atribución de significado.

Los estudiantes en formación inicial atribuyen sentido a la biografía lingüística a través de la narración de sus trayectorias de aprendizaje de lenguas. Estos procesos de metacognición permiten transformar las experiencias lingüísticas en conocimiento dinámico para la práctica docente, es decir: reflexionar sobre la propia trayectoria lingüística posibilita la apropiación de nuevos marcos de referencia para la educación plurilingüe y su didáctica (Palou y Fons, 2013; Tresserras, 2017).

El uso de métodos biográfico-narrativos tiene una larga tradición, especialmente los orales y escritos (biografías, relatos de vida y entrevistas). Estudios recientes (Melo-Pfeifer y Schmidt, 2012; Prasad, 2014; Borg, Birello, Civera y Zanatta, 2014; Kalaja, Barcelos, Aro y Ruohotie-Lyhty, 2016) apuntan la necesidad de estudiar las representaciones sobre el plurilingüismo a través de métodos narrativos multimodales. En ellos, las voces de los sujetos están presentes y es posible analizar cómo se desarrollan los procesos de atribución de significado de la trayectoria de aprendizaje de lenguas.

En este sentido, la noción de narrativa ha sido expandida en términos de modos y significados: puede ser escrita, oral o visual (entrevistas, relatos, dibujos); o bien multimodal, es decir, la combinación de texto e imagen (Kalaja, Dufva y Alanen, 2013; Pérez-Peïtx, Civera y Palou, en prensa). En concreto, el uso de producciones multimodales tiene las siguientes ventajas: permite obtener datos a través de formas distintas de expresión, experiencia y atribución de significado; y facilita el relato de experiencias que no pueden ser narradas con palabras.

Objetivos

El objetivo principal de este artículo es examinar las representaciones sobre la competencia plurilingüe de dos maestras en formación inicial, a través de narrativas multimodales, para la detección de necesidades formativas.

Los objetivos específicos son:

- explorar la influencia de las trayectorias de aprendizaje de lenguas en la configuración de las representaciones de las futuras maestras;
- analizar la expresión de estas representaciones mediante diferentes lenguajes semióticos;
- e identificar cómo puede promoverse la re-configuración de los conceptos que articulan la educación plurilingüe en la formación inicial de maestros.

Material y Métodos

El paradigma de investigación de este artículo es el cualitativo-interpretativo y el tipo de investigación es biográfica-narrativa en educación. Los métodos de recogida de datos son dos y ambos de naturaleza multimodal. Por un lado, el relato de vida lingüística (narrativa escrita); y, por el otro, el autorretrato lingüístico (narrativa visual). El relato reflexivo –ver en los anexos 1 y 2– es de carácter narrativo y se centra en las experiencias lingüísticas de los sujetos. El autorretrato lingüístico –ver en las figuras 1 y 2– se trata de un dibujo con una silueta humana, en la que se sitúan las lenguas del propio repertorio lingüístico.

La triangulación de los datos verbales y visuales, y entre estos y la interpretación de los sujetos y los investigadores, es una forma de validez del estudio (Denzin y Lincoln, 2012). Es decir que la triangulación de métodos y de interpretaciones realizada incrementa su rigor. De este modo, se aporta una panorámica del fenómeno investigado, lo que garantiza la consistencia y la integridad de los resultados.

También cabe destacar que los distintos lenguajes semióticos (verbal y visual) presentan diferentes focos de atención. En la narrativa visual se enfatizan las relaciones entre los componentes del dibujo, para obtener una instantánea de un momento particular de la relación de los sujetos con las lenguas; mientras que a través del texto escrito se captura la evolución de su trayectoria de aprendizaje de lenguas a lo largo del tiempo.

En relación con las fases de recogida de datos, el relato de vida lingüística se realizó al inicio del primer curso del grado; en cambio, el dibujo se elaboró al final del segundo curso. Esto significa que en el artículo se examinan las representaciones sobre la competencia plurilingüe de la primera etapa de la formación inicial de las docentes. En este sentido, se trata de un estudio longitudinal de dos casos, concretamente dos maestras en formación inicial. De las dos participantes caben destacar las siguientes características:

estudiantes del grado en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona; las dos son exalumnas de uno de los investigadores; y de 18 y 19 años.

Este tipo de investigación, el estudio de casos, permite el análisis exhaustivo y profundo del fenómeno que se examina: la evolución de las representaciones sobre la competencia plurilingüe. A través del análisis del discurso, se trazan los cambios o resistencias de las representaciones a lo largo de la formación inicial de las maestras. Según Blatter (2008), los estudios de caso presentan ventajas en relación con su validez interna, ya que facilitan el uso de distintos indicadores para representar conceptos teóricos como el de *competencia plurilingüe*.

Para el análisis se ha adoptado un enfoque contextual (Barcelos, 2003; Kalaja, Barcelos, Aro y Ruohotie-Lyhty, 2016), discursivo (De Fina y Georgakopoulou, 2008) y sociocultural (Vygotsky, 1978), y se ha analizado el *qué* y el *cómo* de cada modo de comunicación (Pavlenko, 2007; Palou y Fons, 2011).

En relación con las categorías de análisis del relato de vida lingüística, se han estudiado las siguientes dimensiones del texto (Palou y Fons, 2011): interlocutiva, es decir, el contexto de la narración; temática, que son las cuestiones y elementos clave del texto; y enunciativa, que hace referencia al posicionamiento de los sujetos respecto a lo narrado. A través del examen de estas dimensiones se han explorado las representaciones movilizadas acerca de la competencia plurilingüe.

Por último, los criterios de análisis de la narrativa visual (Kalaja et al., 2013; Melo-Pfeifer y Schmidt, 2012) son: la disposición de los elementos del autorretrato, las formas representadas, la dimensión contextual, el color, y los elementos simbólicos y metafóricos. A partir de ellos, se han identificado las representaciones movilizadas, que han sido contrastadas con las del relato de vida lingüística; y se ha complementado el análisis con la interpretación escrita de los sujetos.

Resultados

A continuación, se muestra una parte de los resultados de acuerdo con las representaciones manifestadas en las narrativas multimodales de las futuras maestras, que denominaremos Nora y Aida. De este modo, se observa la evolución de sus representaciones a lo largo de la formación inicial según su proximidad o distancia respecto al paradigma plurilingüe.

Representaciones del relato de vida lingüística (1r semestre del 1r curso del Grado)

A nivel interlocutivo, el relato de vida lingüística de las dos futuras docentes se inscribe en un contexto académico, aunque no se planteó como una tarea evaluable. Ambas, a nivel temático, abordaron sus trayectorias de aprendizaje de lenguas. Observamos, a nivel enunciativo, que las dos remiten al concepto de *dominar* que, como ya hemos expuesto, es propio del paradigma monolingüe-bilingüe.

Relato de vida lingüística de Aida:

(líneas 28-30) *Las lenguas se dominan cuando nos sentimos competentes y capaces de utilizarlas para la comprensión mutua.*

Relato de vida lingüística de Nora:

(líneas 47-48) *Espero poder conseguirlo con éxito para ser una hablante ideal y una buena referente para mis futuros alumnos.*

El análisis del proceso modalizador del discurso de las dos participantes muestra también hasta que punto su posición se mantiene alejada del enfoque plurilingüe. Las dos estudiantes hacen referencia a la necesidad de conseguir el *dominio* por separado, perfecto y equilibrado de las lenguas del propio repertorio, un supuesto que Dabéne (1994) contempló previamente dentro del paradigma monolingüe-bilingüe.

Relato de vida lingüística de Aida:

(líneas 40-43) *La diferencia entre expresarse en nuestra lengua materna o nuestra segunda lengua es clara. Nos sentimos más cómodos hablando en una lengua que dominamos y nos sentimos inseguros cuando la dominamos menos, pero creo que es normal.*

Relato de vida lingüística de Nora:

(líneas 16-17) *La falta de dominio con la segunda lengua dificultarían mucho el correcto desarrollo de las situaciones comunicativas.*

(líneas 18-21) *Desde mi experiencia, he entendido que saber una lengua es saber hablarla, comprenderla, leerla y escribirla. Para conseguir estas variables, se tienen que dominar una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que es lo que la Didáctica de la Lengua llama competencia comunicativa.*

En definitiva, la falta de interrelación entre las lenguas y las habilidades comunicativas repercute en las actitudes y los sentimientos que expresan las

futuras docentes. Así, el no *dominio* de una lengua les genera sensaciones de incomodidad e inseguridad.

Representaciones del autorretrato lingüístico (2º semestre del 2º curso del Grado)

Nora y Aida realizaron su autorretrato lingüístico acompañado de la interpretación escrita que ellas mismas hacían. En ambos casos, se han detectado tanto resistencias como indicios de una cierta desestabilización o cambio en las representaciones.

Nora separa en compartimentos las lenguas de su repertorio (Figura 1). Las líneas divisorias delimitan el alcance de cada lengua, según la relación que mantiene con ellas. De este modo, constatamos que esta representación se relaciona con las del relato, ya que en ellas no se percibe ninguna relación entre las lenguas.



Figura 1: Narrativa visual de Nora.

En cambio, en el mismo autorretrato y en su interpretación escrita, Nora plasma la existencia de relaciones entre las lenguas y sus ámbitos de uso, que considera que influyen en las oportunidades de aprendizaje e interacción. Esto se observa en su narrativa visual a través del sitio donde sitúa cada una de las lenguas, por el número de veces que aparecen y mediante el color como

elemento simbólico. Esto permite intuir un indicio de desestabilización en sus representaciones, que facilita el tránsito hacia el enfoque plurilingüe.

Aida, igual que Nora, usa líneas divisorias entre lenguas y partes del cuerpo y, en concreto, líneas discontinuas en el caso de la lengua francesa (Figura 2). Manifiesta así que el desarrollo del plurilingüismo individual conlleva la construcción de un repertorio lingüístico formado por diferentes lenguas aisladas entre ellas.

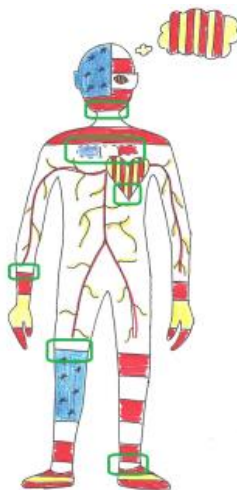


Figura 2: Narrativa visual de Aida.

En contraposición, esta futura docente se desplaza hacia los planteamientos plurilingües en la medida que expresa que las lenguas del repertorio lingüístico forman una red interrelacionada de habilidades y prácticas lingüísticas distintas. Por lo tanto, sus representaciones se re-conceptualizan al considerar los vínculos potenciales entre lenguas del repertorio lingüístico (Coste, 2001).

Discusión

La exploración de las representaciones acerca de la competencia plurilingüe ha permitido conseguir los objetivos del estudio. Se ha examinado la evolución de las representaciones expresadas por medio de narrativas multimodales; y se han detectado necesidades para la apropiación de los

enfoques plurilingües en la didáctica de las lenguas durante la formación inicial de maestros.

Los resultados obtenidos han demostrado que dentro de las trayectorias de aprendizaje de lenguas hay representaciones muy arraigadas y otras susceptibles de ser desestabilizadas. En ambos casos analizados, a lo largo del proceso reflexivo de dos años, se han identificado representaciones que permanecen ancladas en el paradigma monolingüe-bilingüe; y representaciones que se han desestabilizado y se han desplazado hacia el enfoque plurilingüe.

Este segundo tipo de representaciones han transitado del enfoque monolingüe-bilingüe y tradicional de enseñanza y aprendizaje de lenguas, que concibe el *dominio* por separado de cada una de las lenguas de su repertorio lingüístico, al enfoque plurilingüe. Esto ha implicado un desplazamiento de las representaciones desde la asunción de las lenguas como entes monolíticos y aislados dentro del repertorio lingüístico, hacia la noción de competencia subyacente común (Cummins, 1979). Al final del primer ciclo de la formación inicial de las dos maestras, sus representaciones vinculadas a la educación plurilingüe incluyen las habilidades de mediación y de transferencia de competencias entre lenguas.

La construcción de narrativas multimodales de las trayectorias de aprendizaje de lenguas ha permitido la re-construcción y re-interpretación de sus experiencias lingüísticas y la creación de nuevos marcos interpretativos y de referencia sobre la didáctica de las lenguas. De este modo, el foco que había sobre el *dominio* de una lengua se ha desplazado hacia la noción de desarrollo del *repertorio lingüístico* (Consejo de Europa, 2002). Las representaciones han evolucionado del enfoque monolingüe-bilingüe al plurilingüe, gracias a procesos de reflexión sobre la propia biografía lingüística.

Al mismo tiempo, se ha mostrado que las orientaciones y herramientas del Consejo de Europa (2002 y 2011; Candelier y De Pietro, 2012) no son de utilidad si las maestras no reciben una formación inicial adaptada a estas nuevas directrices. Se ha evidenciado que su eficacia depende, en parte, de la distancia entre las propuestas del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCERL, 2002) y las representaciones de los docentes.

Este desencuentro se ha manifestado en representaciones relacionadas con el hecho de no concebir que una lengua pueda servir de soporte para el aprendizaje de otras (L2, L3...); y con el uso de la metáfora *dominar* cuando

se habla de las lenguas. El uso de este término está relacionado con el objetivo de llegar a comunicarse como un nativo, el cual no toma en consideración el concepto de *competencia parcial* que propone el MCERL (2002).

En los resultados se ha demostrado que el contraste entre las representaciones de los dos tipos de narrativas –relato de vida lingüística y autorretrato lingüístico– pone en evidencia la resistencia o, en algunos casos, la desestabilización de representaciones. Este segundo fenómeno –la desestabilización– corresponde a las representaciones que han sido susceptibles de ser cambiadas y que, en estos estudios de caso, se relacionaban con los principios monolingües-bilingües de enseñanza y aprendizaje de lenguas, basados en la hegemonía y el purismo lingüístico.

Durante este primer estadio de la formación inicial de estos dos sujetos, las representaciones desestabilizadas se han reconfigurado hacia una visión holística y múltiple de la competencia plurilingüe, y se han desarraigado de la perspectiva tradicional de enseñanza y aprendizaje de lenguas basada en la visión segmentada de los conocimientos lingüísticos. Este cambio de enfoque ha permitido poner énfasis en las competencias parciales, en las habilidades de mediación y en los vínculos entre las lenguas, por lo que se han producido avances en la formación plurilingüe del profesorado y su didáctica. El contraste entre las narrativas verbales y visuales, y su triangulación con las interpretaciones de los investigadores y participantes, ha permitido observar contradicciones y tensiones entre las representaciones articuladas, lo que, al mismo tiempo, ha puesto de manifiesto su potencial de evolución.

Los procesos reflexivos han posibilitado la atribución de sentido a las trayectorias de aprendizaje de lenguas y la articulación de sus representaciones, que forman parte de la cultura de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Las representaciones están ligadas a la práctica docente de las futuras maestras, ya que tendrán influencia en la gestión del aula, los procesos de decisión y el diseño de actividades. Éstas son herramientas de mediación durante los procesos educativos, por lo que es necesaria la construcción de marcos interpretativos que ofrezcan nuevas miradas hacia la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En este trabajo se han identificado indicios de cambio en las representaciones de ambas estudiantes, pero estos procesos de desestabilización no garantizan que su pensamiento y actuación se inscriban en el paradigma plurilingüe a lo largo de su recorrido profesional. Este estudio, desde su perspectiva longitudinal y multimodal, ha mostrado que para ello es necesario que la

formación de los maestros sea sostenida en el tiempo y que conecte la acción con la reflexión acerca de la práctica educativa y, en concreto, del desarrollo de la competencia plurilingüe.

En este sentido, la formación reflexiva e introspectiva permite utilizar la narrativa multimodal de la experiencia como herramienta para la formación plurilingüe y el desarrollo profesional de los maestros en formación inicial. Se ha constatado que la reflexión narrativa multimodal es una herramienta metodológica que favorece el uso de distintas formas de comunicación y construcción de significados acerca de los planteamientos didácticos de referencia. Esto ha permitido a Nora y Aida iniciar una re-configuración de su mapa mental acerca de la didáctica de las lenguas. En definitiva, el estudio muestra que existe la necesidad de desarrollar un nuevo marco para la educación plurilingüe en la formación de maestros, que tome en consideración la reflexión sobre la propia experiencia.

De acuerdo con los objetivos del estudio, sus *principales contribuciones científicas* son dos. Por un lado, el análisis de las representaciones sobre la competencia plurilingüe ha revelado el potencial de evolución y re-configuración de las representaciones mediante procesos reflexivos multimodales. Esto puede contribuir a la creación de un marco de reflexión, actuación e interpretación para la educación plurilingüe en la formación inicial de maestros. Por otro lado, la exploración de la eficacia de las narrativas multimodales como herramientas de reflexión ha mostrado que son óptimas para el desarrollo de estrategias docentes enfocadas hacia la dimensión plurilingüe de la didáctica de las lenguas.

No obstante, cabe destacar que una de las *limitaciones* de este estudio es el número de narraciones multimodales analizadas –dos de cada sujeto–, ya que haber triangulado más datos hubiera permitido hacer un seguimiento más exhaustivo de las maestras en formación inicial. Esto podría haber propiciado la identificación de más patrones en sus representaciones, es decir, el descubrimiento de lo general entre las formas particulares.

En *futuras investigaciones*, se propone desarrollar este marco para la educación plurilingüe en la formación inicial de maestros; explorar el potencial de las narrativas multimodales, para fomentar la reflexión y contribuir así al desarrollo de estrategias docentes para la construcción de la competencia plurilingüe; y, por último, observar si la desestabilización de las representaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas conlleva procesos de desestabilización en las representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier disciplina.

En conclusión, este trabajo y las investigaciones derivadas quieren poner de manifiesto la necesidad que la formación del profesorado incluya la dimensión plurilingüe de la historia personal de los maestros y estrategias didácticas basadas en los enfoques plurales de las lenguas. El impacto de la interrelación entre la dimensión personal y profesional en la formación inicial de los maestros se traduce en la posibilidad de reconocer, valorar y desarrollar el plurilingüismo a nivel personal, educativo y social. Para una educación verdaderamente democrática y plural en sociedades plurilingües y pluriculturales, es imprescindible la consideración de la diversidad como base y derecho humano, por lo que los futuros maestros tienen que formarse para ser capaces de educar *para y a través* del plurilingüismo.

Referencias bibliográficas

- Bailey, K. (1980). An introspective analysis of an individual Language learning experience. En Scarcella, R. y Krashen, S. (Eds.), *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum* (pp. 58-65). Rowley, MA: Newbury House.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En Kalaja, P. y Barcelos, A. M. F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: 10.1007/978-1-4020-4751-0_1
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Birello, M., & 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
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

- Borg, S., Birello, M., Civera, I., & Zanatta, T. (2014). *The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers*. ELT Research Papers 14.03. Londres: British Council.
- Candelier, M., & De Pietro, J-F. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA)*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Carrasco, E. (2013). Los (futuros) docentes frente a la competencia plurilingüe (Grenoble/Barcelona). *Lenguaje y textos*, 37, 91-100.
- Castellotti, V., & 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. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2011). *Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL)*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2002). *Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües (MECRL): aprendre, ensenyar i avaluar*. Language Policy Division. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2011). *Portafolis Europeu de les Llengües (PEL)*. Language Policy Division. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Coste, D. (2001). Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? En V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen: Collection Dyalang.
- Coste, D., & Simon, D. (2009). The plurilingual social actor. Language citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 168-185. DOI: 10.1080/14790710902846723
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Language Policy Division. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-51.

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Vanves: Hachette, Références. DOI: 10.1017/S0272263100014558
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8 (3), 379-387. DOI: 10.1177/1468794106093634
- 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., & Lincoln, Y. S. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin i Y.S. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Madrid: Gedisa.
- Esteve, O., Fernández, F., Martín-Peris, & 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. (2018). Concept-based Instruction in Teacher Education Programs in Spain as Illustrated by the SCOPA-Mediated Barcelona Formative Model. En J. P. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain, (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. Londres: Routledge.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, Anglaterra: Wiley-Blackwell.
- Hernández, F., & Sancho, J. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 9-16.
- Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. En Barkhuizen, G. (Ed.), *Narratives in Applied Linguistics* (pp. 105-131). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0082
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F, Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Londres: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137425959
- Martucelli, D. (2013). Qu'est-ce qu'une biographie extrospective? En Niewiadomski, C., y Delory-Mamberger, C. (Eds.), *La mise en*

- récit de soi* (pp. 115-127). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2012). Linking ‘Heritage Language’ Education and Plurilingual repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-30.
- Palou, J., & Fons, M. (2011). Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho y 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., y Fons, M. (2013). Relats de vida lingüística. *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 5-8.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163-188. DOI: 10.1093/applin/amm008
- Pérez-Peitx, M., Civera, I., y Palou, J. (en prensa). The awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education. En Kalaja, P. y Melo-Pfeifer, S. (Eds.), *More than words: The lives and worlds of multilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. México, DF: Siglo XXI.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tresserras, E. (2017). *Contradiccions que emergeixen de la reflexió sobre la pràctica docent en contextos plurilingües i interculturals*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Catalunya.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wittek, A. L., Askeland, N., & 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. (2006). The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja y A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 201-230). Nueva York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-4751-0_9

Anexos

Anexo 1. Relato de vida lingüística: Aida

Desde pequeña, por lo que me han contado, era bastante habladora. Aunque la lengua que usábamos en casa era el catalán, aprendí el castellano muy temprano porque era la única lengua que hablaban mis abuelos. Por este motivo, considero que estas dos lenguas son mis lenguas maternas o L1, ya que las aprendí de manera simultánea durante mi infancia.

A medida que los años han transcurrido y que he ido creciendo, he aprendido otras lenguas. Me siento capaz de escuchar, hablar, leer y escribir en catalán y castellano sin ninguna dificultad. En inglés me siento capaz de hacerlo, pero con menos seguridad; y en francés, aunque lo he estudiado durante tres años en la escuela, no me siento capaz porque lo tengo bastante olvidado. Las lenguas si no se utilizan se olvidan y eso es lo que me pasó con el francés; cuando dejé de hacer clases, poco a poco lo fui olvidando.

Estos cuatro idiomas son los que conozco, ya que no contabilizo aquellos con los que solo ser decir alguna palabra aislada. El catalán y el castellano los aprendí en casa y después en la escuela los seguí aprendiendo en su dimensión normativa y académica. El inglés y el francés los estudié en la escuela.

Con mi entorno inmediato, es decir, con mis amigos, familia, en clase y en el trabajo, utilizo el catalán y el castellano de manera indistinta. Puede que tenga preferencia por el catalán, pero no tengo problema en utilizar el castellano si mi interlocutor se siente más cómodo. Cuando conozco una persona, la lengua con la que me dirijo a ella por primera vez a menudo marca cual será la lengua que utilizaremos en futuras conversaciones. El francés no lo utilizo nunca, aunque tenga amigos franceses, porque acostumbramos a usar el inglés ya que me siento

más cómoda y creo que puedo expresarme mejor. El inglés lo utilizo para hablar con la familia americana con la que conviví este verano, y con todos los amigos que hice allí.

Considero que saber una lengua es ser capaz de expresarse con ella y que tus interlocutores sean capaces de entender lo que quieres decir. Las lenguas se dominan cuando nos sentimos competentes y capaces de utilizarlas para la comprensión mutua, aunque su aprendizaje nunca termina.

Basándome en mi experiencia de aprendizaje de lenguas en la escuela, creo que hay muchos puntos que se podrían mejorar. Creo que la enseñanza del catalán y el castellano en primaria pone mucho énfasis en aspectos como no cometer faltas de ortografía y en detectar barbarismos, pero que olvida otros que considero más importantes como saber hablar en público. La lengua que se enseña en la escuela es básicamente la lengua escrita, y me parece lógico porque los alumnos están poco acostumbrados a usarla, aunque realmente creo que sería más útil dominar la lengua oral.

La diferencia entre expresarse en nuestra lengua materna o nuestra segunda lengua es clara. Nos sentimos más cómodos hablando en una lengua que dominamos y nos sentimos inseguros cuando la dominamos menos, pero creo que es normal. De pequeña me daba mucho miedo hablar en las clases de inglés, porque no me sentía segura y me daba pánico decir alguna palabra incorrecta y que mis compañeros se rieran. Creo que los alumnos a veces tienen miedo de hablar en una lengua que dominan poco por miedo de lo que sus compañeros puedan pensar si lo hacen mal.

El momento de aprendizaje de una lengua que más me ha marcado se ha producido este verano. Viajé a California y estuve allí durante un mes para aprender inglés. Conviví con una familia nativa y durante aquellas semanas empecé a pensar y soñar en inglés. Aprendí a perder el miedo cuando me tengo que expresar en un idioma con el que no me siento del todo cómoda, y me espabilé para hacerme comprender. En el hecho de no dominar del todo la lengua me ayudó que ellos estuvieran muy dispuestos a corregirme y escucharme.

Anexo 2. Relato de vida lingüística: Nora

A lo largo de nuestra vida hemos aprendido diversas lenguas– además de la familiar o materna (L1)– y, de este modo, hemos construido y ampliado nuestro repertorio lingüístico. Para empezar mi historia lingüística, las lenguas que conozco son el catalán, el castellano y el inglés. El aprendizaje de estos tres se debe a circunstancias particulares de mi día a día como la escuela, la familia y los amigos. Actualmente, las que utilizo son la lengua castellana y catalana. Usar una u otra depende del contexto, es decir, de las personas a quien me dirija: el castellano para comunicarme con mi familia; y el catalán para hablar con mis amigos o en el contexto escolar.

Así mismo, me gustaría dejar claro que para mí no es lo mismo hablar en mi lengua materna que en una segunda lengua (L2). Eso se debe al hecho que la L1 es con la que pienso, la que conozco mejor y con la que me comunico con mayor espontaneidad y fluidez, y con menor esfuerzo y, por lo tanto, se trata de la lengua que prefiero utilizar y la que siento que forma parte de mi identidad. En cambio, con la L2 es todo lo contrario. Esta situación sería mucho más evidente en el caso de un niño de primaria. La falta de dominio con la segunda lengua dificultarían mucho el correcto desarrollo de las situaciones comunicativas.

Desde mi experiencia, he entendido que saber una lengua es saber hablarla, comprenderla, leerla y escribirla. Para conseguir estas variables, se tienen que dominar una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que es lo que la Didáctica de la Lengua llama *competencia comunicativa*, y que se divide en diversas subcompetencias. Cabe destacar que es la *competencia estratégica* la que constituye el eje de la *competencia comunicativa*, porque consiste en los recursos que el hablante moviliza para relacionar los conocimientos, saberes y habilidades.

Son diversos los acontecimientos que he vivido para aprender lenguas, pero me gustaría destacar uno: mi viaje a Londres. Viajar es un motor básico y fundamental de aprendizaje. El conocimiento de una misma, la madurez, el desarrollo de habilidades sociales o los conocimientos interculturales son algunas de las habilidades que el viaje proporciona en una intensidad muy superior a la que se produce en la realidad cotidiana. Eso experimenté hace tres años. Sin duda, la mejor manera de aprender una lengua extranjera es la de practicarla e interactuar donde se usa constantemente.

En relación con las actividades de lengua en la escuela, creo tendrían que ser dinámicas y pragmáticas, con la intención que el alumno pueda afrontar situaciones comunicativas actuales reales, es decir, tienen que estar focalizadas en el desarrollo de la *competencia estratégica*. Porque *enseñar lengua es enseñar a usarla y eso solo es posible en el ámbito de la comunicación* (Bruner, 1991).

Así pues, la ampliación de mi repertorio lingüístico se producía en función de los cambios en mi entorno, relacionados con mi trayectoria educativa, cambios de contexto, descubrimientos o ampliación de horizontes, que me permitían aprender a navegar dentro de la diversidad lingüística.

En suma, cabe constatar que el aprendizaje de nuevas lenguas es una experiencia compartida, ya que la adopción del uso social de estas lenguas depende de conjunto de condicionantes, especialmente de la presencia de hablantes.

El objetivo tiene que ser la creación y desarrollo de la *competencia estratégica* de los alumnos, rica y diversa, y capaz de desarrollar el resto de competencias comunicativas. Espero poder conseguirlo con éxito para ser una hablante ideal y una buena referente para mis futuros alumnos.