



Rassegna italiana di Linguistica Applicata

ESTRATTO

**BULZONI
EDITORE**


Anno XLV

Maggio-Dicembre 2013 / 2-3
ISSN 0033-9725

MARILISA BIRELLO
Universitat Autònoma de Barcelona

NÚRIA SÁNCHEZ QUINTANA
Universitat de Barcelona

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LAS LENGUAS Y CREENCIAS SOBRE EL PLURLINGÜISMO DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE SUS RELATOS DE VIDA LINGÜÍSTICA

Abstract

Il presente articolo vuole essere una riflessione sulle concettualizzazioni e le convinzioni sulle lingue e sul plurilinguismo che gli insegnanti di lingue (materne e straniere) e maestri esprimono nei racconti di vita. Nell'articolo si presentano i risultati di una ricerca svolta in diverse città europee, illustrata con l'analisi di due racconti scritti durante un percorso formativo (iniziale e permanente), e si osserva la descrizione che i docenti fanno del loro sistema di rappresentazioni e convinzioni sulle lingue e sul plurilinguismo.

I risultati dimostrano che nei racconti di vita emergono dei sistemi di rappresentazioni e convinzioni molto complessi in cui convivono concettualizzazioni e convinzioni che provengono dalla propria esperienza come studente e dalla formazione.

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio, "Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas

multiculturales y plurilingües (ECRELEN)¹, llevado a cabo en cuatro países europeos –Italia, Francia, Hungría y España– cuyo objetivo principal es explorar, a través de textos biográficos y reflexivos como los relatos de vida, el sistema de creencias, representaciones y saberes (a partir de ahora CRS; Cambra, Civera, Palou y Ballesteros, 2000) de los docentes con el fin de conocer su pensamiento sobre las lenguas y el plurilingüismo en contextos multilingües y multiculturales.

Los profesores llevan a cabo, en la actualidad, sus labores docentes en nuevos contextos – cada vez más multilingües – en los que se desenvuelven con una formación, tanto lingüística como didáctica, que, en la mayoría de casos, no incluyó contenidos específicos para estas circunstancias. Ante esta situación, necesitamos conocer el modo en el que los profesores – en estos nuevos contextos – conceptualizan (o reconceptualizan) las lenguas y el contacto entre ellas: los valores que otorgan a cada lengua, con qué aspectos las asocian, las funciones que les atribuyen, etc. Todo ello con la aspiración de acceder a una nueva comprensión del pensamiento que orienta su actuación, encontrar claves que nos ayuden a enfocar futuros estudios lingüísticos y didácticos y, finalmente, diseñar nuevas actuaciones formativas. Los relatos de vida lingüística, que han probado ser una valiosa vía de acceso al pensamiento de los docentes, nos aportan elementos de interés para tal fin.

El sistema de CRS de los profesores

En los años 1980 y 1990, se han realizado numerosos estudios sobre las creencias, representaciones y saberes prácticos de los profesores de diferentes ámbitos de la educación (Calderhead, 1996; Pajares, 1992). En el campo de la enseñanza de lenguas, los trabajos de autores como Johnson (1994), Freeman (1996) y, sobre todo, Woods (1996) – que introduce la idea del sistema *B.A.K. (Beliefs, Assumption and Knowledge)* para referirse al sistema complejo de las creencias y representaciones de los profesores – han subrayado la importancia del bagaje personal y de construcción colectiva de estas. A partir del constructo de Woods, Cambra elabora el sistema CRS (Cambra et al, 2000), que engloba las representaciones elaboradas y compartidas por un grupo social o una cultura docente (Moore, 2006), las creencias poco estructuradas y personales, y los saberes convencionalmente aceptados

por el grupo social. La separación difícil de los saberes y de las creencias es recogida también en Borg (2006) que emplea el término *Teacher Cognition* para indicar lo que los profesores saben, creen y piensan.

Según Richards (1998), las creencias actúan como un filtro en la manera de actuar de los profesores y, aunque pueden ser resistentes al cambio (Cambra, 2008), las investigaciones indican que pueden evolucionar a partir de la toma de consciencia de la manera de actuar de cada uno (Causa, 2007).

El plurilingüismo

Respecto al plurilingüismo, tomamos en cuenta, por un lado, las investigaciones realizadas sobre las interacciones verbales entre sujetos alóglotas que observaron la asimetría de repertorios y las competencias parciales que las constituyen (Llidi y Py, 2003). Por otro lado, los trabajos auspiciados por el Consejo de Europa a partir de los años 1990 en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2000) en los que se aboga por una competencia plurilingüe y pluricultural de los ciudadanos europeos. Esta se define como la competencia de comunicación verbal y de interacción cultural de un actor social que posee en diversos grados el dominio de varias lenguas y de varias culturas, es decir una competencia que engloba el conjunto del repertorio verbal y cultural de los individuos (Coste, Moore y Zarate, 2009). La consecución de esta competencia supone tanto el desarrollo de representaciones y actitudes positivas hacia la diversidad como de aptitudes metalingüísticas y de cultura lingüística general (Candelier, 2003).

Trasladar este empeño al aula implica dar cabida e integrar las diversas lenguas y desarrollar capacidades o estrategias – que remozan las propias del aprendizaje de la L1 – para el conjunto de las lenguas (Castellotti, 2001; Palou y Fons, 2008). Estudios posteriores (Candelier, 2010) han contribuido a afinar el marco interpretativo de la noción de competencia plurilingüe elaborando descriptores de diversas competencias generales y de subcompetencias, entre ellas la de construir un repertorio lingüístico y cultural plural, desarrollar estrategias y aprovechar las propias experiencias translingüísticas.

Seguimos, además, los estudios de Cummins (2000) en los que muestra la existencia de una competencia lingüística común que supone

¹ Proyecto I+D MINECO. Ref. EDU 2012-21056.

una serie de habilidades y de conocimientos metalingüísticos, estos sirven de base para la L1 y tienen un beneficio directo sobre la competencia en las demás lenguas a medida que se amplía el repertorio. Como observa García (2009), en este conocimiento se establece una relación dinámica entre las lenguas, en las que el hablante actúa para “sacar el máximo partido a su potencial comunicativo”, y lo hace *translanguaging* (García, 2009). La autora insiste en que las lenguas en contextos cada vez más multilingües “necesitan ser reconocidas por su interconectividad y por su multiplicidad” (2009: 143).

El presente estudio está guiado por las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo (re)conceptualizan los docentes las lenguas de su repertorio lingüístico?

¿Qué aspectos, funciones, valores atribuyen a cada una de ellas?

¿Qué creencias expresan sobre el plurilingüismo en el aula?

¿Qué tensiones observamos en el pensamiento del profesor?

¿Relacionadas con qué aspectos?

Metodología

Seguimos una metodología cualitativa y elegimos como instrumento el relato de vida que Goodson (1992) denomina *biografía lingüística* y que considera como el relato de los procesos de aprendizaje de lenguas a través de experiencias tanto escolares como en el medio familiar o social.

La narración biográfica plasma la interpretación de la experiencia vivida por los docentes y propicia una mejor comprensión de esta. Tiene una dimensión diacrónica, permite recuperar y seleccionar vivencias y expresar las trayectorias, la evolución y adaptación a los cambios, los momentos de inflexión, los puntos de tensión, así como que el sujeto lleve a cabo una construcción de su propia imagen (Pajares, 1992; Bolívar, 2002).

El corpus se compone de cien relatos de vida lingüística escritos, de una extensión media de dos páginas. Prácticamente la mitad de los participantes son docentes en formación inicial en el primer año en el Grado de Formación del Profesorado y el resto estudiantes de un máster de formación inicial de Francés Lengua Extranjera y profesores con experiencia involucrados en cursos de formación continua. Solicitamos un escrito que narre su vida lingüística y su experiencia en aulas

multilingües. Mostramos un especial interés en conocer el modo en que el docente ha ido creando su bagaje lingüístico a lo largo de su vida, así como el contacto con las lenguas en las aulas y la experiencia de enseñar en contextos multilingües.

El análisis de los datos es cualitativo y narrativo. En él se suceden varios niveles de descripción e interpretación – “qué” y “cómo” expresan los profesores sus experiencias, creencias y representaciones sobre las lenguas – que siguen las aportaciones hechas por Kerbrat-Orecchioni (2005) en el ámbito del análisis del discurso y de Pavlenko (2007) en el de las narraciones autobiográficas.

En un proceso recursivo sobre los datos, el primer nivel de análisis examina la selección de núcleos de sentido (Bolívar, 2002) y temas realizada por el autor del relato. El segundo nivel analiza el modo en el que se narran las experiencias observando elementos como: secuencias discursivas; uso de pronombres personales o estructuras impersonales que muestran el posicionamiento del sujeto respecto a lo narrado; uso y tipo de conectores; marcadores temporales – deícticos o anafóricos –; los secuenciadores temporales (“antes”, “ahora”) que indican una evolución y cambio en la vida de los sujetos; el uso de modalizadores, etc. En el tercer nivel situamos los datos en un contexto en el que estos cobran un sentido más amplio y relacionamos las tensiones que se expresan con las situaciones en las que parecen.

En el presente artículo ilustramos los resultados con dos relatos representativos de nuestro corpus que engloban momentos formativos muy diversos-formación inicial y permanente- y dos trayectorias vitales diferenciadas. Asimismo, por los elementos que los sujetos incluyen, los relatos son ilustrativos de cuestiones generales que han emergido en la totalidad de los relatos de vida que constituyen el conjunto de los datos de nuestro proyecto. Ambos relatos fueron recogidos en Barcelona: uno de ellos de Mireia² estudiante de primer curso del Grado de Formación del profesorado que no tiene ninguna experiencia de enseñanza y que ha vivido y estudiado siempre en el contexto bilingüe catalán-español en Barcelona. Su relato ocupa una página y media y está escrito en catalán. El segundo relato es el de Mariano, profesor de español lengua extranjera en secundaria en Bélgica y Francia y de francés en España que cuenta con una experiencia de diez años y que ha realizado diversos

² Los nombres de los participantes son figurados.

cursos de formación continua tras su licenciatura en Traducción e Interpretación. En el momento de la recogida de los datos estaba cursando un máster en Barcelona.

Análisis de los datos

El análisis de los relatos ha revelado diversos modos de conceptualización sobre las lenguas, con áreas comunes y diferencias tanto entre los profesores en formación inicial y permanente, como entre los diversos países. Mostramos algunos de los rasgos relevantes y los ilustramos con fragmentos de dos de los relatos de vida mencionados anteriormente.

La disposición temporal de las narraciones suele corresponderse con la línea del tiempo – desde la infancia a la edad adulta. Los repertorios lingüísticos de los docentes se articulan en torno a diversos núcleos de sentido con los que estos relacionan las diversas lenguas. Los principales núcleos han mostrado ser: los diversos espacios en los que se produce el uso lingüístico, los períodos en la vida de las personas y los diversos interlocutores con quienes usan las lenguas.

Mireia describe las lenguas que ha aprendido según un eje temporal – infancia, edad adulta – y las pone en relación con los espacios – casa, escuela, universidad, trabajo –. Su L1, el español, es utilizada en casa y en su barrio y el catalán en la escuela. En la edad adulta, ella utiliza con más frecuencia el catalán porque ha ampliado los espacios de su uso en su vida: en la universidad, el trabajo, la calle, etc.

Un aspecto no previsto que emerge de los datos es la asociación de las diversas lenguas con los medios o soportes audiovisuales (cine, libros, televisión, etc.) o con manifestaciones culturales. Mariano articula su repertorio – muy amplio, constituido por seis lenguas – en torno a las *personas* – interlocutores – pero también pone de manifiesto la motivación por el aprendizaje relacionada con la *cultura* que asocia a algunas lenguas.

El italiano lo mantengo esencialmente de escuchar ópera. El inglés y el francés son clave para comunicarme con mis amigos de otros países. Y el catalán lo uso cuando visito a mi cuñado y a mi hermana en Barcelona. La próxima lengua que me gustaría aprender es el alemán, ya que tengo muy buenos amigos austriacos y me encantaría poder acceder a la literatura y la ópera alemanas sin intermediarios.

Para gran número de docentes el núcleo de sentido al que asocian las lenguas se encuentra en el poder o el carácter comunicativo de estas. En su repertorio, Mariano compara el árabe con las demás lenguas mencionando la falta de rentabilidad comunicativa – que sí ha podido sacarle a las demás-:

A lo largo de mi vida, he aprendido seis idiomas: inglés, francés, latín, catalán, árabe e italiano. El árabe, sin embargo, lo tengo prácticamente olvidado porque no lo he utilizado durante más de diez años. La razón es que no he podido sacarle la misma rentabilidad comunicativa que a los demás.

El léxico con el que se alude a las diversas lenguas nos permite apreciar las ideas en torno a las que estas se conceptualizan. El pensamiento del docente y la construcción simbólica que realiza sobre sus repertorios lingüísticos se manifiesta en muchas ocasiones a través de metáforas.

Mireia abre su relato con la metáfora del equipaje “dos lenguas son las que llevo como equipaje de mano, el catalán y el castellano, aunque en el fondo de *la mochila* puedo rescatar todavía una tercera, el inglés”³ y establece una relación entre las lenguas y una mochila “las lenguas que una persona va aprendiendo a lo largo de su vida la acompañan hasta el final” como algo que una persona puede llevar consigo y que representa un recurso que la acompaña en su futuro profesional. En otro momento de la narración se refiere al repertorio como el *abacico lingüístico*.

Al final de su relato, retoma la metáfora “una *mochila* en la que cada lengua que aprendemos, conocemos o hemos escuchado ocupa un lugar” y que se puede ir llenando con las lenguas que se aprenden ya que “pueden ser instrumentos para nuestro futuro”. Esta metáfora da a entender una conceptualización abierta de los repertorios que se mantienen en construcción a lo largo de la vida.

Persiste la creencia entre los docentes de que la aspiración final respecto a una lengua extranjera es llegar a manejarla con el uso que haría de ella un hablante nativo. Mireia expresa abiertamente su creencia a través de la expresión “considero”, y establece una dicotomía entre *dominio* y *conocimiento* de una lengua. Para ella, de hecho, es

³ El relato de Mireia está escrito en catalán. La traducción de las citas al español es nuestra.

necesario dominar una lengua que le parece imprescindible para el futuro y que ella considera como una obligación (el inglés). Pero para las otras lenguas, y cuando se trata de un interés personal, ella considera que es suficiente conocerlas – el italiano:

Considero que cada lengua que aprendes es un recurso más que podrás aprovechar algún día, por lo tanto, en un futuro no muy lejano, me gustaría dominar el inglés ya que considero que hoy en día es esencial, y conocer el italiano que siempre ha sido una lengua que me ha llamado la atención.

El fragmento deja entrever la distinta consideración que le otorga a las dos lenguas y nos da a entender que subyacen creencias relacionadas con el estatus y la importancia que se concede a cada una de ellas y los motivos e intenciones que mueve a su aprendizaje: un uso instrumental para el inglés relacionado con el trabajo y curiosidad o placer relacionado con el italiano.

Relacionado con esta idea, y de manera muy recurrente en las narraciones, persiste la creencia de que es necesaria la inmersión en el territorio de uso generalizado de la lengua. Aunque hable en primera persona, Mariano se sitúa dentro de una generación a la que, para aprender no le quedaba otra posibilidad: “perteneczo a una generación que tenía muy asumido el hecho de que para hablar un idioma había que aprenderlo en el país, en situación de inmersión lingüística”.

El relato de Mariano ilustra un caso en el que la trayectoria de un docente se ve marcada por un acontecimiento que supone un cambio de inflexión. En la adolescencia, tuvo la oportunidad de realizar un viaje a Francia que él describe como *el salto cualitativo* y que constituyó para él un antes y un después. Elementos discursivos como los conectores temporales nos indican la relevancia de este hecho: “*a partir de entonces* mi relación con el francés cambió para siempre. Todo empezaba a tener sentido”. Recuerda su experiencia en este viaje con un gran entusiasmo y emoción: “Qué de recuerdos...”. Este hecho tiene una influencia en la elección de las lenguas que ha estudiado – especialidad francés.

Una de las claves para la comprensión e interpretación de los relatos la constituyen los elementos discursivos como el uso de los pronombres personales. Estos nos indican el posicionamiento de la persona respecto a lo narrado. En algunos casos en los que el sujeto expresa cuestiones que le provocan incomodidad y tensiones, se produce un cambio del *yo* al *nosotros*, tal vez como un modo de sentirse amparado en un sentimiento colectivo y darle más fuerza. En el caso de Mireia:

[...] en mi futuro como docente, considero esencial tener en cuenta mi experiencia lingüística. De un lado como aprendices ya que conocemos las sensaciones, miedos, vergüenzas, motivaciones, ... que puede experimentar un alumno mientras aprende lenguas. Y del otro también conocemos métodos, actividades, recursos [...] que han utilizado con nosotros y qué efecto han producido en los alumnos.

Uno de los campos de mayor interés es el de las tensiones que se manifiestan en los relatos y los aspectos con las que se relacionan o en los contextos en que se producen. Estas pueden venir provocadas por varias razones o relacionadas con diversos contextos. En algunos casos se producen tensiones entre distintas creencias que tienen zonas de contradicción, en otros, entre las creencias y las emociones y, por último, entre las creencias y la realidad. Este último caso queda ilustrado por el relato de Mariano. Se aprecia el cambio de posicionamiento del docente marcado por el uso de los pronombres personales que pasan del *yo* al *nosotros/ellos*: “[...] *me topé* de bruces con la realidad de la enseñanza secundaria: [...] y por otro lado, *profesores que se sienten desamparados* por el sistema educativo”.

Todo el relato está permeado de emociones. Después de haber subrayado la importancia del contexto familiar y social, que tiene una influencia en la elección de la lengua a utilizar en un determinado momento, Mireia se muestra insatisfecha de su repertorio lingüístico a causa del *espacio pequeño* que ocupa el inglés. El inglés es una lengua que ella utiliza muy poco por una falta de dominio que la hace asociar esta lengua a emociones como falta de confianza en sí misma y la vergüenza “me da vergüenza hablar en una lengua que no domino, aunque sé que una lengua se aprende utilizándola”. Mireia en su relato se muestra consciente de la tensión que vive y de encontrarse en un círculo vicioso que parece no tener salida de momento:

[...] mi abanico lingüístico se compone mayoritariamente de estas dos lenguas y dejando un pequeño espacio para el inglés. Aunque no me guste la realidad es esta; siempre intento utilizarlo lo mínimo ya que no tengo seguridad en esta lengua. Esto es un problema que me ha perseguido siempre en el aprendizaje de las lenguas, me da vergüenza hablar en una lengua que no domino, aunque sé que una lengua se aprende utilizándola.

Hacia el final del relato, Mireia se posiciona como futura profesora, “en mi futuro como docente”, y afirma que las experiencias que ella ha vivido como aprendiz de lenguas son esenciales para su futuro como

docente, las emociones como aprendiz tienen mayor peso que la propia formación. Ella puede asociar las emociones de cuando era estudiante y la metodología utilizada por el profesor.

Respecto a las creencias sobre el plurilingüismo y el contacto entre las lenguas, si tenemos en cuenta la gran importancia que Mireia atribuye a sus vivencias personales y a la metodología utilizada por el profesor cuando era estudiante, no es sorprendente que atribuya un rol central a la figura del docente como modelo plurilingüe y ejemplo que anime a los estudiantes a aprender lenguas:

[...] considero que [el profesor] es un aspecto motivacional y de ejemplo de cara a los alumnos. Los niños ven al maestro como un referente y un ejemplo a imitar, por lo tanto si el profesor domina más de una lengua los niños considerarían que es positivo aprender lenguas.

A lo largo de la narración, y por el modo en el que presenta su repertorio, parece que todavía no es capaz de crear puentes entre los diferentes aprendizajes y competencias en las diferentes lenguas o por lo menos no hace referencia explícita a ello.

En el caso de Mariano, este lleva al lector al descubrimiento de su perfil de hablante plurilingüe. Se describe como un estudiante que ha sabido sacar provecho de todas las ocasiones, a pesar de las adversidades, para aprender los idiomas que componen su repertorio lingüístico. Mariano ve cada lengua aprendida como un peñón para el aprendizaje de otras lenguas (por ejemplo el latín para las lenguas románicas). Como en el caso de Mireia, él no hace en su relato ninguna referencia explícita a su propia competencia plurilingüe, no parece considerar abiertamente que ese repertorio constituya una competencia en sí misma. Parece que el repertorio plurilingüe individual – aunque amplio y correspondiente a las definiciones propuestas por el MCER – no se reconoce como tal. Esta manera de valorar los conocimientos lingüísticos de los individuos, incluido el suyo, parece encontrar confirmación en la descripción de su experiencia en las aulas plurilingües que recuerda justo después:

Respecto a las aulas plurilingües, no puedo decir mucho, pues casi toda mi carrera la he dedicado a enseñar idiomas en institutos de secundaria de ciudades monolingües de Francia y España. En este contexto, el plurilingüismo se produce cuando llegan estudiantes inmigrantes con desconocimiento de idioma.

Parece que justifique el contacto limitado que él tiene con las clases plurilingües por el hecho de considerar como plurilingües las que acogen alumnos inmigrantes. Reconoce y valora las situaciones multiculturales, es decir los estudiantes de procedencia extranjera y con L1 diferente compartiendo el mismo espacio, pero no reconoce el plurilingüismo individual – el bagaje lingüístico compuesto por las competencias parciales de varias lenguas – que se da en las clases en las que todos los alumnos son autóctonos pero que pueden haber estudiado y aprendido otros idiomas.

Interpretación y discusión de los datos

Del estudio se deriva que en la conceptualización sobre las lenguas intervienen elementos de diversa índole como: las experiencias de aprendizaje, la formación recibida, el componente emocional, etc.

Partimos de la premisa de que en el pensamiento del profesor se dan reconceptualizaciones sobre las lenguas y el contacto entre ellas acordes a los nuevos contextos en los que ejercen su docencia, cada vez más multilingües. Sin embargo, llama la atención observar en los relatos que ciertas creencias se mantienen muy arraigadas, que no se han modificado conforme a la nueva realidad. Otras sí se han visto revisadas y en ellas se aprecian ciertas reconfiguraciones conceptuales.

Entre las primeras se encuentran las ideas expresadas sobre las diversas lenguas. Se observan creencias que dejan entrever una valoración diferenciada de las lenguas según su ‘importancia’ y su uso instrumental. Esta dicotomía entre lenguas que merecen ser ‘aprendidas’ y las que ‘basta conocer’ revela una percepción sobre los estatus y prestigio de las diversas lenguas. Pervive la representación de lenguas con mayor prestigio que otras y este asociado no solo a su uso internacional y en el campo profesional, sino también a su estatus cultural. Nos preguntamos si esto se debe a estereotipos muy arraigados en el imaginario y, por tanto, de representación colectiva ‘una lengua con una gran literatura es más digna de aprenderse’. La idea se mantiene en los profesores con experiencia en los que parece que la formación recibida no haya provocado una revisión.

Aunque el MCER ha concebido y creado una serie de descriptores que hacen referencia a las competencias parciales de las lenguas, relacionadas con diversas destrezas, los profesores todavía no han incorporado esa concepción a su representación sobre las lenguas, especialmente en los docentes en formación inicial. En este grupo mencionan principalmente las lenguas de las que han recibido en-

señanza formal (el español, el catalán y el inglés), y aunque se refieren a *otras* no les otorgan demasiada importancia. La mayoría de los docentes con experiencia y que han recibido formación avanzada, son más prolijos en sus repertorios y describen este según lenguas que conocen en diversos grados de competencia dejando constancia incluso de las lenguas aprendidas de modo informal en viajes etc. Debido a la creencia arraigada sobre el nivel de competencia deseable es aquel que posee el hablante nativo – y que se consigue a través de la inmersión, y que asocian con el “dominio” de la lengua meta – no se valoran las competencias parciales en las diversas lenguas. Consideramos que este aspecto debe irse incorporando también en los estudios sobre las lenguas y en los cursos de esta materia.

Tampoco se aprecia una reconceptualización respecto a la noción de plurilingüismo. Un rasgo que presentan en común profesores en formación y con experiencia es la no referencia explícita a la competencia plurilingüe, ni al uso de estrategias para sacar provecho de los conocimientos parciales de varias lenguas. En los casos en los que manifiestan opiniones sobre el plurilingüismo, lo hacen asociándolo al multiculturalismo y lo toman como una suma de monolingüismos (L1) susceptibles de coincidir en las aulas multilingües en las que existe una presencia de alumnos procedentes de diversos países con orígenes culturales y lingüísticos diversos. No perciben el plurilingüismo individual de los alumnos ya que su modo de autorepresentación no contempla que el bagaje lingüístico diverso conforma una competencia plurilingüe.

En el sentido del profesor como modelo, los profesores conocidos durante la etapa escolar son, sin duda, el principal modelo de referencia para los docentes.

Sí percibimos, en cambio, nuevos modos de representación sobre las lenguas en los que cobra mayor prominencia la multidimensionalidad de los soportes y de los datos con los que los hablantes se encuentran en contacto. La televisión, el cine, los canales musicales, etc. Los núcleos de sentido que se crean en torno a las lenguas se adhieren también a la cuestión cultural. Esta diversidad de inputs audiovisuales en relación al contacto con las lenguas debe ser un elemento a tomar en cuenta en las descripciones de usos lingüísticos y a incluir, asimismo, en los cursos de lengua.

En la conceptualización de las lenguas los datos nos ofrecen un nuevo ángulo, especialmente relacionado con el valor que cobran las emociones y las vivencias. Ciertas emociones pueden potenciar o suponer un obstáculo para el aprendizaje, esto debe tomarse en cuenta y estudiarse más a fondo. El componente emocional juega un papel fundamental en la

concepción de las lenguas y, sin embargo, tiene todavía poca presencia en las teorías de la lengua y en los manuales de curso.

Conclusiones

El análisis de los relatos pone de manifiesto que los docentes articulan sus narraciones en torno a ciertos núcleos de sentido con los que relacionan las diferentes lenguas que componen sus repertorios lingüísticos. A través de estos núcleos los docentes conceptualizan las lenguas en ocasiones de una manera interrelacionada dejando entrever una creencia en consonancia con las teorías más recientes sobre el plurilingüismo, aunque predomina la concepción compartimentada de los repertorios por la que el hablante no concede valor a las competencias parciales y, siguiendo ciertas convenciones, otorga diferentes funciones a cada una de las lenguas – instrumentales, de cultura, de comunicación, etc.

El concepto de comunicación–y de reflexión– en el aula de lengua sigue entendiéndose como realizado en la lengua meta y no a través – y con la ayuda– de las lenguas que forman parte de los diversos repertorios lingüísticos personales. La mayoría de docentes no muestra indicios de haber reestructurado sus creencias conforme a la competencia plurilingüe. En ese sentido se manifiestan tensiones relacionadas tanto con el papel que juegan las diversas lenguas en sus propios repertorios y en el aula, como entre creencias y emociones que provocan ciertas situaciones.

Estas cuestiones sugieren nuevas vías de exploración e interés en el campo de las lenguas en entornos cada vez más multilingües.

Bibliografía

- Bolívar A., Domingo J., Fernández M., 2001, *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*, La Muralla, Madrid.
- Borg S., 2006, *Teacher cognition and language education: Research and practice*, Continuum, London.
- Calderhead J., 1996, “*Teachers: beliefs and knowledge*”, in D.C. Berliner, R.C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, MacMillan, New York, pp. 709-725.
- Camba M., Civera J., Palou J. Ballesteros C., 2000, “*Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral*”, *Cultura y Educación*, 17/18, pp. 25-40.

- Cambrà M., 2008, "Enseigner l'oral à l'école primaire. Les représentations de futurs enseignants catalans en stage dans des classes de Français langue étrangère", *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, 43, pp. 158-171.
- Candelier M., 2003, *L'Éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*, De Boeck-Duculot, Bruxelles.
- Candelier M., 2010, (ed.), CARAP. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles de Langues et des Cultures*, Version 3, ECML, Graz.
- Castellotti V., 2001, *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, Université de Rouen, Rouen.
- Causa M., 2007, "Un outil pour apprendre à se former: le Journal de formation", *Le français dans le monde. R&A*, 41, pp. 169-179.
- Coste D., Moore D., Zarate G., 2009, *Plurilingual and pluricultural competence. With a Foreword and Complementary Bibliography. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*, Council of Europe, Strasbourg.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Freeman, D. 1996, "Redefining the relationship between research and what teachers know", in K. Bailey, D. Nunan, (eds.), *Voices from the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 88-117.
- García O., 2009, "Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century", in T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, M. Panda, (eds.), *Social Justice Through Multilingual Education*, Multilingual Matters, Ontario, pp. 140-158.
- Goodson I., 1992, *Studying teachers Lives*, Teacher College Press, Chicago.
- Johnson K., 1994, "The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers", *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, pp. 439-452.
- Kerbrat-Orecchioni C., 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris.
- Lüdi G., Py B., 2003, *Être bilingue*, Peter Lang, Berne.
- VV.AA., 2000, *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Educación*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consultado el 15 de abril de 2013)
- Moore D., 2006, *Plurilingualismes et école*, Didier, Paris.
- Pajares M., 1992, "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy Construct", *Review of Educational Research*, 62, pp. 307-332.
- Palou J., Fons M., 2008, "Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo", in Lino, J. (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, La Muralla, Madrid, pp. 295-328.
- Pavlenko A., 2007, "Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics", *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Richards J. C., 1998, *Beyond Training*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Woods D., 1996, *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.