

I Jornadas de Historias de Vida en Educación

Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación

Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010

Estudio de las representaciones sobre el plurilingüismo a través de los relatos de vida de maestros, alumnos y familiar en un centro escolar pluricultural

Dra. Núria Sánchez-Quintana e Isabel Castro Jiménez
Grup Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües (PLURAL)
Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

En una sociedad en constante transformación, fenómenos como la migración han provocado profundos cambios en las aulas escolares, donde actualmente conviven alumnos de diversas culturas y lenguas primeras. Debido a su relativamente reciente composición, estos contextos son aún poco conocidos o han sido escasamente estudiados, por lo que sus características suscitan gran interés y plantean nuevas preguntas. Así, nuestro estudio se centra en estos entornos plurilingües y en el modo en el que los miembros de la comunidad escolar se desenvuelven en ellos. Ámbito éste propio de los trabajos del grupo de investigación del que somos miembros, *Plurilingüismes Escolars y Aprenentatge de Llengües* (PLURAL) de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, dedicado al pensamiento del docente, en concreto a sus creencias, representaciones y saberes (CRS) en entornos plurilingües, y al uso de los textos reflexivos en los procesos de formación del profesorado.¹

Dar a conocer nuestra investigación en estas I Jornadas de Historias de Vida en Educación nos parece relevante y oportuno, ya que el instrumento mediante el cual hemos recogido y construido la muestra ha sido, precisamente, el relato de vida lingüístico de profesores, alumnos y familias de éstos. Aunque todas las áreas de este foro nos parecen de interés (epistemología, metodología, formación y ética.), hemos decidido centrar nuestra exposición en cuestiones metodológicas relacionadas con el instrumento y con su análisis.

OBJETIVOS

- Ahondar en la comprensión del fenómeno plurilingüe en los centros escolares.

¹ Agradecemos a Dra. Margarida Cambra y Dra. Montserrat Fons su ayuda y colaboración en el análisis de los datos.

- Propiciar una reflexión y toma de conciencia sobre la realidad plurilingüe en las personas que participan en la investigación (docentes, alumnos y sus familias).
- Conocer las representaciones que estos miembros se forman sobre el plurilingüismo a través del relato de la propia vida lingüística.

Todo esto con la aspiración ulterior de aplicar mejoras en la formación del profesorado que en un futuro formará parte de una comunidad educativa plurilingüe, ya que consideramos esta realidad como un elemento favorecedor del aprendizaje y del desarrollo de una competencia plurilingüe.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas fundamentales que guían nuestro trabajo son:

- ¿Cuáles son las representaciones de los miembros de una comunidad escolar altamente plurilingüe sobre las lenguas y el contacto entre ellas?
- ¿Hasta qué punto son coincidentes o divergentes estas representaciones entre los diversos miembros de la comunidad educativa?

MARCO TEÓRICO

Plurilingüismo

Este trabajo se inscribe en el marco teórico propio de los estudios sobre plurilingüismo llevados a cabo por el Consejo de Europa y plasmados en el documento del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) y el *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (2008). Este organismo postula y promueve una educación plurilingüe en Europa y considera el plurilingüismo como competencia y como valor. *Competencia*, definida como la capacidad que posee un actor social involucrado en acciones en contexto de activar sus diversos repertorios y sus estrategias de comunicación. *Valor*, referido al capital abierto que puede fructificar y que se aviene con ideales como ciudadanía democrática, cohesión social, etc. “Una educación plurilingüe conlleva una apertura de la escuela a las diversas lenguas y culturas como componentes del propio proyecto educativo” (Coste, 2008: 98). Todo ello guiado por una idea fundamental: la lengua escolar no es única (la de escolarización) sino plural.

Modelos de formación: un enfoque reflexivo

Si nos adherimos a este proyecto de educación plurilingüe, entendemos que sus principios deben incorporarse a los modelos de formación del profesorado. En este sentido, propugnamos una formación en la que la reflexión -vinculada a la experiencia- tenga no sólo un papel fundamental, sino que sea su eje principal. Concebimos la formación desde un enfoque reflexivo en el que el crecimiento profesional debe estar unido o promovido por una actitud de reflexión crítica, guiado por instrumentos de reflexión e introspección, y envuelto en procesos de autoindagación y de indagación colaborativa (Wallace, 1991).

El pensamiento del profesor

Siguiendo este planteamiento, la investigación sobre el **pensamiento del profesor** cobra especial importancia, ya que redundará en una mejora e innovación de los modelos de formación del profesorado.

Las **creencias y representaciones** forman parte del pensamiento interiorizado del que somos menos conscientes y son las que motivan nuestro estudio. Las primeras, como formas de pensamiento no necesariamente estructuradas, efímeras, fluctuantes y consideradas en su dimensión personal. Y las segundas, como sistemas de significado compartidos por los grupos sociales, consideradas en su dimensión social y compartidas por culturas de profesores (Cambra, 2000: 163). Todo esto diferenciado de los **saberes** o estructuras cognitivas esquemáticas más relacionadas con el aprendizaje y aceptadas de manera convencional y a los que se accede de un modo más consciente. En los estudios llevados a cabo por el grupo (Cambra, 2000; Palou et al, 2000, Ballesteros et al, 2008) se observa la influencia que las vivencias de los docentes como aprendices ejercen sobre la creación de sus representaciones.

Instrumentos que propician la reflexión y la toma de conciencia

Para que la reflexión revierta en una verdadera mejora profesional debe pasar por dos procesos. **Verbalización**, para elevar nuestros esquemas implícitos a un nivel superior de conciencia (Vygotsky, 1958) y la **intersubjetividad** (Esteve, 1999) que se da en la reflexión dialógica entre varios individuos en la que ponen en común diversas perspectivas y, a través de ello, amplían, modifican y construyen nuevas ideas e impresiones.

Esta toma de conciencia que provoca la reflexión viene propiciada por la creación de **textos reflexivos, introspectivos e intermediarios** en los que del propio proceso de escritura emerge el pensamiento. En el modo de concebir los instrumentos y su posterior análisis nos hemos basado en autores como: Chabanne (1996), Deprez (1993), Bertaux (1997), Ballesteros (1999) Cambra (2000) y Palou (2008).

METODOLOGÍA

Paradigma de investigación

El tipo de investigación que hemos llevado a cabo se adscribe al modelo y los principios de la investigación etnográfica, la cual es cualitativa, descriptiva, centrada en la observación y en los participantes (Camps, 2000) En este modelo, la investigación se lleva a cabo desde la propia perspectiva de los participantes (émica) y el propio proceso de investigación provoca en los participantes la reflexión o toma de conciencia sobre aspectos de su vida o pensamiento. Asimismo, cabe destacar que en algunos aspectos de nuestro planteamiento nos sentimos afines a la perspectiva etnosociológica de Bertaux (1997).

Instrumentos

El principal instrumento utilizado y que conforma gran parte del corpus es el **relato de vida** de docentes, alumnos y las familias que forman la comunidad del centro escolar de educación infantil y primaria estudiado.

Hemos tomado en consideración los postulados sobre los **escritos biográficos** de Chabanne (2006), autor que concibe la reflexividad que provocan estos textos como multidimensional. Por un lado, como vínculo dinámico entre lengua y pensamiento, apoyándose en la idea de que el pensamiento se elabora a través de la escritura. En la elaboración de textos autobiográficos el sujeto crea un espacio intersubjetivo, es decir, un espacio que refleja los discursos disponibles en el entorno (*lo social*) y en el que el sujeto retoma, transforma, repite, se reapropia de un modo dinámico de los discursos de los demás. Dicha elaboración permite al individuo que escribe, además, construirse una imagen de sí mismo. De los escritos emergen no sólo ideas, saberes, etc., sino también la propia persona. Chabanne (2006) considera los textos como *intermediarios* en varios sentidos: como productos no finalizados o cerrados, sino en continua revisión y transformación, y que guardan una memoria acumulada. Intermediarios, también, entre lo privado y lo público, lo subjetivo y lo colectivo, el 'uno mismo y el otro' y entre pensamiento y conciencia de la propia realidad. "La mediación semiótica no es un simple juego de traducción y de transferencia de conceptos sino que forma parte de la elaboración conceptual por ella misma" (Chabanne, 2006: 56).

Nuestro interés principal se centra en la **biografía lingüística**, la cual Goodson (2004) define como el relato de los procesos de aprendizaje de las lenguas a través de experiencias escolares, o en el entorno familiar o social. Ahora bien, hemos tomado el concepto de *relato de vida* de Bertaux (1976). Este término difiere de *historia de vida* - que proviene del inglés *life history*- debido al matiz introducido por el vocablo *relato*, el cual pretende distinguir entre 'la historia vivida' y el 'relato' que a su vez el sujeto decide hacer de ella. El autor define éste como "una descripción aproximada de la 'historia' realmente vivida (tanto objetiva como subjetivamente)" (Bertaux, 1997: 9).

Igualmente, nuestro estudio ha estado influido por ciertos principios y concepciones de la perspectiva etnosociológica de Bertaux (1997). Dicha perspectiva es objetivista, ya que pretende tomar un fragmento particular de la realidad social-histórica, denominada *objeto social*, y conocer cómo funciona y se transforma, así como la configuración de sus relaciones sociales, sus mecanismos, procesos, la lógica de la acción, etc. Esta metodología se aplica a *objetos sociales* relativamente bien circunscritos y desde los relatos de vida se intenta captarlos desde su interior y en sus dimensiones temporales.

Asimismo, un lugar destacado en nuestro modo de concebir la metodología merecen los estudios de Deprez (1994) sobre historias de vida en contextos plurilingües. Hemos tomado de esta autora muchos de sus planteamientos sobre la importancia de conocer la biografía lingüística de personas inmigradas a Francia para comprender mejor su realidad. Asimismo, hemos incorporado en nuestro trabajo numerosos aspectos de su modelo de análisis.

Análisis de los datos

Hemos analizado los relatos de vida según un marco de análisis que se inspira en los modelos de varios autores, entre ellos: Chabanne (2006), Deprez (1993), Kerbrat-Orecchioni (2005) y Bertaux (1997). Cada uno de ellos señala tres ámbitos de análisis, que poseen ciertos espacios de coincidencia.

En primer lugar, nos interesa un análisis de los datos para detectar en ellos su dimensión temática: qué decide narrar el sujeto. Chabanne (2006) denomina esta dimensión semántica y simbólica. En ella el sujeto expresa los temas, los universos, los conceptos, las figuras simbólicas, los valores, los problemas, etc. Reparamos, pues, en los campos semánticos, en los sistemas de relación entre los personajes, relación jerárquica entre lo que se narra, etc. Una segunda dimensión es la enunciativa y pragmática. Ésta analiza y observa la enunciación, con elementos como el uso de los pronombres, los elementos deícticos, la gestión que hace el narrador de las voces de los otros, modalizaciones que marcan el punto de vista, la variedad de actos de habla, etc. Y por último, la construcción del texto: cuestiones normativas, recursos anafóricos, referencias temporales, construcción sintáctica de las frases, complejidad narrativa, tratamiento de los estereotipos, etc.

Por su parte, Deprez (1993) traza tres bloques principales: “aquello que se dice”, o sea, la selección de los temas de los que decide hablar el sujeto. “El modo en el que lo dice”, esto es, un análisis del discurso que incluye el reconocimiento de las palabras clave, sus campos semánticos, el uso de pronombres personales, de adjetivos o marcas de valoración y elementos de modalización (poder, querer, deber, etc.) Y finalmente un análisis textual para entender la articulación entre el individuo y lo social: el género (más o menos autobiográfico), el lugar del otro en el discurso de uno (el interlocutor) y las significaciones (transparentes o no).

Por último, resulta esclarecedor el análisis que propone Bertaux (1997), ya que toma el relato de vida como un episodio de una totalidad dinámica en la que se pueden analizar tres órdenes de realidad. La realidad factual: ¿qué pasó?; la física y semántica: ¿cómo lo vivió el sujeto? ¿cómo lo interpreta?; y la discursiva: ¿cómo lo dice?

Hasta el momento hemos analizado los datos en su dimensión temática y simbólica, actualmente estamos realizando el análisis de la dimensión enunciativa y pragmática.

EL ESTUDIO

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

El centro

La investigación se ha realizado en el Centro de Educación Infantil y de Primaria Pere Vila, centro escolar público de Barcelona situado en un emblemático edificio construido durante la República. Recibe población escolar de tres barrios próximos. El barrio de Sant Pere, perteneciente al distrito de Ciutat Vella, posee un índice de población migrante de un 14%, principalmente de origen magrebí y latino. En el barrio

de Fort Pienc predominan los inmigrantes asiáticos y en el del Parc la población es bastante estable. De esta forma, la mayoría de los alumnos han nacido en Barcelona, aunque de familias de procedencia extranjera. Teniendo en cuenta el número de becas solicitadas, podría considerarse que el nivel socioeconómico de muchos de los alumnos es bajo.

El centro cuenta con dos líneas, es decir unos 320 estudiantes, 40 profesores, y alrededor de 210 familias. Tiene un proyecto de atención a la diversidad y está dotado con aulas de acogida lingüística y profesores de refuerzo. Además, el proyecto lingüístico del centro estipula la enseñanza del inglés desde los 3 años, y de algunas asignaturas (cálculo matemático) en este idioma.

En el centro conviven 17 lenguas de origen variado. Las lenguas mayoritarias, por el emplazamiento del centro escolar en la zona y la población que en ella habita son: el español, usado por la población latina, principalmente de República Dominicana y Ecuador; el francés y lenguas bereberes utilizadas por la población magrebí, y el chino por parte de la creciente población de ese origen que se está asentando en uno de los barrios mencionados. Otras lenguas minoritarias son: polaco, ruso, tagalo, inglés y holandés.

El aula

Hemos centrado el estudio en la clase de 5º de primaria. En él han participado un total de 38 alumnos (grupos A y B), una tutora, de la clase de 5º y 9 familias del centro, cuatro de ellas de alumnos del curso de 5º.

La composición de los grupos de clase según el origen familiar es:

5º A: países de L1 español: 11 Suramérica, 1 España. 2 Marruecos, 4 Catalunya (1 de ellas + inglés, 1 + alemán).

5º B: 3 Marruecos, 1 Argelia, 1 Pakistán, 3 Catalunya, 3 República Dominicana, 1 Filipinas y 2 Ecuador.

CORPUS

	ACCIONES PRELIMINARES	SESIONES DE CLASE Introducción a la actividad de redacción del relato	RELATOS DE VIDA LINGÜÍSTICA
ALUMNOS		Sesión 1: Alumnos 5º A + tutora 5º B	38 relatos: 12 - 5º A 13 - 5º B <i>Escritos redactados en clase.</i> <i>Extensión media: 1 página.</i>
DOCENTES	Reunión presentación del proyecto: Investigadora y profesoras 5ºA y 5º B <i>Grabada en audio y transcrita</i>	Sesión 2: Alumnos 5º B + tutora 5º B <i>Grabadas en vídeo y transcritas</i>	Tutora 5º B 1 relato. <i>Escrito:</i> <i>Extensión 2 páginas.</i>
FAMILIAS			9 madres: 1 Filipinas (L1 tagalo), 2 Colombia, 1 Argentina, 1 República Dominicana 1 País Vasco (L1 castellano), 2 Francia (L1 francés) y 1 Polonia <i>Grabadas en audio y transcritas.</i>

Como se aprecia en la tabla, los relatos de vida de docentes, alumnos y familias se han complementado con una **reunión previa** y **dos sesiones de clase** en las que se trata el tema del plurilingüismo, las lenguas de la clase y el contacto entre ellas. Asimismo, se dan indicaciones sobre el relato que van a escribir, sugiriendo aspectos a incluir como: qué lenguas conocen, en cuáles leen, cuándo las aprendieron, con quiénes las hablan, etc.

En cuanto a los familiares entrevistados, el hecho de que sean sólo mujeres es fruto del azar, de la accesibilidad y de la voluntariedad de los participantes. Las entrevistas se realizaron en el centro escolar (espacio destinado a la Asociación de Madres y

Padres) y pretendían una narración en primera persona de ciertas experiencias, por lo que se buscaba provocar la rememoración de los principales acontecimientos relacionados con su traslado a Barcelona, con el modo en el que vivieron esos tiempos y con el hecho de encontrarse con un entorno de nuevas lenguas. Se planteó como instrumento abierto y, aunque la investigadora tenía una serie de preguntas guía, su intervención fue limitada, dejando a la madre entrevistada seleccionar lo narrado y elegir los elementos a los que les quiere dar relieve.

Guía de **preguntas**: *¿Cuándo llegaron? ¿Cuál fue el motivo del traslado? ¿Con qué lenguas llegaron? ¿Cómo vivieron los primeros tiempos especialmente en lo relacionado con la escolarización de sus hijos en lenguas nuevas? ¿Cómo han vivido y ha ido evolucionando su relación con las lenguas durante todos estos años? ¿De qué modo la escolarización de sus hijos en nuevas lenguas ha influido en la relación de la familia con esas lenguas? ¿Cómo se plantean el futuro? ¿Hay algo que les hubiera gustado que fuera diferente? ¿Algo que les hubiera hecho las cosas más fáciles? ¿Algo que les hubiera ayudado?*

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Datos preliminares

Los datos que complementan los relatos de vida han sido de gran utilidad para contextualizar el proyecto y en su análisis hemos apreciado las siguientes cuestiones de interés.

En la **reunión previa** participan la investigadora y las tutoras, Sara y Rocío. Sara es hija de un andaluz y una asturiana llegados a Barcelona en los años 60, y cuenta con un repertorio lingüístico muy variado: catalán, español, francés, latín e inglés. Rocío posee un repertorio más limitado: catalán y español. Ante la propuesta de escribir sus relatos de vida lingüística, ambas muestran posturas diferentes hacia el plurilingüismo y el proyecto. Sara reconoce la “riqueza” de la diversidad lingüística en el aula y formula hipótesis sobre su calidad de elemento favorecedor para el aprendizaje. En cambio, Rocío no expresa ningún comentario positivo al respecto y termina desvinculándose del proyecto. El análisis de la sesión nos lleva a reflexionar sobre la importancia que la propia vivencia plurilingüe y de contacto de lenguas de los docentes.

En el análisis de las **sesiones de clase** observamos la alta motivación de los alumnos por el tema y su orgullo por el conocimiento de diversas lenguas. Aunque en un principio la profesora gestiona las intervenciones de los alumnos, a medida que toman confianza participan de modo natural. Hablan de sus repertorios, de los rasgos de las lenguas (prosódicos, morfosintácticos), de los interlocutores que tienen en cada una de ellas, etc. y establecen comparaciones entre ellas. Igualmente, aparecen temas no previstos sobre el papel que juegan las nuevas tecnologías en el uso de las lenguas, en éstas se extiende el uso del castellano, aunque en el aula y el patio se comuniquen con esas personas en catalán. Nos parece una cuestión de interés y a estudiar en futuros trabajos.

El relato de vida de la profesora

Se titula *Les meves llengües* y tiene una extensión de dos páginas. Está perfectamente estructurado en una clara secuencia diacrónica, desde la infancia hasta la madurez (ver TABLA 1).

	INFANCIA (Barcelona)	ADOLESCENCIA (Barcelona)	EDAD ADULTA Suiza- 10 años- y Barcelona
ESPAÑOL	<i>Con casi todo el mundo</i>		
FRANCÉS	<i>Muy poco y mal</i>		<i>En Suiza enriquecedor gran experiencia</i>
CATALÁN	<i>Pocos amigos que lo supieran</i>	<i>Tenía amigos que lo hablaban. Me daba vergüenza hablarlo</i>	<i>Me costaba mucho. Anécdota clase de botánica. Experiencias: leyendo, mirando TV3. Vuelta a BCN: Me costaba mucho no mezclar. Hablo indistintamente catalán/español.</i>
LATÍN	<i>Obligatorio Es curioso conocer el origen de las lenguas</i>		
INGLÉS			<i>Tengo un nivel muy elemental</i>

Tabla1.

Hemos tomado como núcleos (conceptos clave) las lenguas a las que se refiere en cada pasaje y el modo en el que asocia léxico, valoraciones y experiencias con cada una de ellas:

- Las asociaciones que establece respecto al catalán evolucionan a lo largo del tiempo. En su infancia como dificultad, esfuerzo, etc. y actualmente lo habla, junto al español, indistintamente (Anexo I fragmento A).
- Incluye valoraciones y anécdotas, por ejemplo, cómo se sintió el primer día de clase de magisterio (Anexo I fragmento B).
- Describe el modo en el que aprendió cada lengua (Anexo I fragmento C).
- Toma el contacto de lenguas diversas y en cambio constante de código como algo natural que vive y fomenta en su propia realidad (Anexo I fragmento D).
- Toma su experiencia de aprendizaje de lenguas, especialmente el francés en Suiza como un experiencia positiva y lo hace explícito en la conclusión del relato que redacta de este modo (Anexo I fragmento E).

Las valoraciones que aparecen asociadas al contacto de lenguas son muy positivas. El hecho de haber conocido dificultades en su traslado a otro país propicia en ella una empatía hacia las situaciones en las que se encuentran sus alumnos.

Análisis de los relatos de vida de los alumnos

En un primer análisis general de los relatos de vida de los alumnos en cada grupo de clase (A: 12 relatos y B: 13), respectivamente. Observamos ciertos ámbitos temáticos recurrentes en los relatos de vida, los cuales presentamos a continuación de modo general.

1. Presentación. Los alumnos escriben su nombre y, en general, la referencia al lugar de origen de la familia. Los alumnos de familias locales no mencionan Barcelona como el lugar de nacimiento.

2. Repertorio. Todos los alumnos escriben sobre sus repertorios de lenguas. Son repertorios amplios, en ocasiones de más de 3 o 4 lenguas. En ellos incluyen las variedades del español considerándolas como lenguas con entidad diferenciada “hablo argentino”. El inglés se incluye también como tercera lengua atenuado por cuantificadores como “una mica” o “una miqueta”.

3. Referencias temporales. Los relatos tienen una dimensión diacrónica, en ellos mencionan el momento de la llegada o los momentos en que asocian como inicio de aprendizaje de sus nuevas lenguas. En los relatos de los alumnos de familias locales no se refleja dicha dimensión, sólo se ciñen a la dimensión espacial y a los interlocutores.

4. Interlocutores. La mayoría de los alumnos eligen mencionar a los interlocutores de sus diversas lenguas, y suelen referirse a la familia. Aunque algunos mencionan a los profesores.

5. Espacios. Las referencias espaciales suelen ser de índole geográfica (ej. “en Colombia”), y también mencionan en general la casa y algunos la escuela.

6. Rasgos de las lenguas que conocen. Los alumnos demuestran poseer una alta sensibilidad hacia las características prosódicas, sintácticas y morfológicas de las lenguas. De modo natural hacen comparaciones entre ellas. En general, distinguen el grado de dominio según destrezas “l’entec però no el parlo”

7. Actividades y experiencias relacionadas con el aprendizaje. A diferencia de los adultos, los relatos de alumnos no suelen incluir anécdotas. Una minoría menciona experiencias de aprendizaje, entre ellas, los alumnos se refieren al periodo en el *aula d’acollida*. Igualmente, toman los viajes como experiencias de aprendizaje.

8. Emociones y valoraciones. Muchos alumnos valoran su nivel de conocimiento de las diversas lenguas, en general de modo muy positivo (ej. “bastant bé”, “ara ho entenc perfectament”). Observamos un uso de partículas de consecución *ja, ara*: “Ja parlo català”, “ara si sé” que denotan satisfacción por haber alcanzado sus deseos con éxito.

9. Deseos y proyectos. Una minoría expresa deseos de futuro. Su ámbito narrativo se ciñe al pasado o presente (ej. “m’agradaria aprendre francès i altres llengües per viatjar”).

Para ilustrar lo anterior, en el **Anexo I** presentamos el relato de uno de los alumnos de 5º B y mostramos el análisis minucioso que hemos llevado a cabo. Se trata del relato de Román, de 10 años de edad de República Dominicana que llegó a Barcelona a los 4.

De igual manera, en el **Anexo II**, incluimos la selección temática de la madre de madre Román en la que observamos:

- Desconocimiento de la situación lingüística en Cataluña (Anexo II, sección B, fragmento 1).
- Dificultad de adaptación inicial–reagrupación familiar. Insiste en que las dificultades vinieron causadas por el hecho de haber llegado sin su hijo, no por dificultades propias del entorno (Anexo II, sección B, fragmento 2)..
- Percepción de diferencias fonéticas, léxicas y sintácticas entre *Spanglish* (República Dominicana) y *español aquí*. Valoración negativa de su L1 (Anexo II, sección B, fragmento 2).
- Interés por el aprendizaje inicial del catalán (2 cursos). Entiende pero no lo habla (inseguridad y escasa necesidad de usarlo). Puede traducir del catalán al español.
- Motivación: trabajo escolar de sus hijos (Anexo II, sección B, fragmento 3).
- Satisfacción por el progreso y capacidad de aprendizaje de lenguas de su hijo Román, en contraste con su segundo hijo que presenta dificultades. (Anexo II, sección B, fragmento 3).
- Valoración muy positiva de la capacidad de su hijo para aprender idiomas (Anexo II, sección B, fragmento 4).
- Mencionan a la tía que les habla en inglés. Es el referente que da valor a la capacidad de comunicarse en ese idioma (Anexo II, sección B, fragmento 5).
- Aprecio por la variedad de repertorios lingüísticos de su hijo y de su gestión según interlocutor y contexto (Mención de interlocutores familiares con dominio del inglés) (Anexo II, sección B, fragmento 6).
- Mantenimiento de idea de retorno. Actitud de nostalgia. Extrañamiento y diferencia entre las actitudes de los de aquí y los de allí (Anexo II, sección B, fragmento 7).

CONCLUSIONES

- Las valoraciones y actitudes hacia el plurilingüismo son altamente positivas en los tres sectores de la comunidad escolar. El hecho de participar en el estudio ha dado a docentes, alumnos y familias la oportunidad de expresar sus impresiones y reflexionar las lenguas y el contacto que se produce entre ellas. Particularmente, a la docente le ha permitido conocer más a fondo las representaciones y valores de sus alumnos gracias al trabajo realizado en el aula y a la lectura de sus relatos de vida lingüística.

- Los valores y representaciones de los alumnos vienen creados por el propio entorno escolar de contacto de lenguas en el que se desenvuelven y por las que se crean en el entorno familiar. Hemos observado que los temas, valores y representaciones que subyacen en el pensamiento de la familia se manifiestan también en los alumnos, y que, en ocasiones, se refieren a ellos del mismo modo en sus relatos de vida. Apreciamos, pues, que se retroalimentan entre sí.
- La expresión sobre la valoración del plurilingüismo se elabora de distinta manera según las diversas experiencias familiares (variedad de repertorios, nivel de formación, estancias en diferentes países, interacción entre la escuela y la familia)
- Aparecen reflexiones metalingüísticas provocadas por la trayectoria migratoria y manifestadas en los relatos de vida a través de comparaciones fonéticas, léxicas y sintácticas (familias, niños) entre variedades de la misma lengua. El contacto de lenguas favorece una cierta sensibilidad lingüística.
- Satisfacción por el progreso y capacidad de aprendizaje en entornos plurilingües, por la variedad de repertorios lingüísticos y por su gestión según interlocutor y contexto (maestra, familia y alumnos).

Nuevos retos

Como última fase de la investigación, nos proponemos que el análisis de los datos de las familias de los alumnos llegue al conocimiento de la docente en una última sesión de valoración y reflexión sobre el proceso. Consideramos que esta fase puede contribuir a que la profesora alcance una mejor comprensión de la situación y de las representaciones de los alumnos y que esto tenga alguna repercusión en la construcción o modificación de sus propias representaciones y creencias.

A raíz del estudio nos planteamos nuevas preguntas:

- ¿Cómo puede aprovecharse la conciencia metalingüística de familias y alumnos provocada por la trayectoria migratoria para el desarrollo de la competencia plurilingüe en la escuela?
- ¿Cómo propiciar un mayor conocimiento, relación e interacción entre los diferentes colectivos de la comunidad escolar para progresar en la construcción de representaciones positivas sobre el plurilingüismo?

BIBLIOGRAFÍA

- Bertaux, D. (1976) *Histoires de vie – ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Ponencia en CORDES.
- Bertaux, D. (1997) *Les récits de vie*. París: Nathan.
- Ballesteros, C. (1999) *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de la enseñanza secundaria*

- obligatoria*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miquel Llobera. Universidad de Barcelona.
- Ballesteros, C., Cambra, M., Fons, M., y Palou, J. (2008) "Incidència de la història de vida lingüística dels docents en la seva representació dels plurilingüismes escolars. Estudi de dos casos." Guasch, O. y Nussbaum, L. (eds.), *Aproximacions a la competència multilingüe*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 33-46.
- Ballesteros, C., Cambra, M. y Palou, J. (2005) "Las representaciones de los profesores de lenguas sobre las situaciones educativas plurilingües en Cataluña". VV. AA. *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M. et al. (2001) "El pensamiento del profesor. Enseñanza de lenguas y Reforma", en Camps, A. (ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona: Graó, 195-208.
- Ballesteros, C. y Palou, J. (2005) "Aprender a preguntar y a responder". VV. AA., *Educación primaria. Orientaciones y recursos. 6-12 años*. Barcelona: Praxis, pp. 231-242.
- Cambra, M. (2003) *Un approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J. et al. (2000) "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", *Cultura & Educación* 17-18: pp. 25-40.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007) "Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña". *Cultura & Educación* 19, 2: pp. 149-163.
- Chabanne, J. C. (2006) "Écriture réflexive, construction de la pensée et de les connaissances chez les élèves d'école primaire". En Molinié, M. y Bishop, M. (eds.), *Biographie et réflexivité. Cergy-Pontoise: Université de Cergy-Pontoise*, pp. 53-68.
- Deprez, C. (1994) *Les enfants bilingues: langues et familles*. París: Didier.
- Deprez, C. (1999) "Les enquêtes 'micro'. Pratique et transmission familiale des langues d'origine dans l'immigration en France". En Calvet, L. J. y Dumont, R., *L'enquête sociolinguistique*. París: L'Harmattan. pp. 77-102.
- Deprez, C. (2000) "Histoires de langues, histoires de vies". *Cahiers de Sociolinguistique* 5: pp.167-174.
- Esteve, O. (1999) *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany LE per part d'adults*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Margarida Cambra. Universidad de Barcelona.
- Goodson, I. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005) *Le discours en interaction*. París : Armand Colin.
- Palou, J. (2008) *L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.
- Van Lier, L. (2001) "La investigación-acción". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 27: pp 81-88.

- Vygotsky, L. (1958). *Lenguaje y pensamiento*. México: Guijalbo.
- Wallace, M. J. (1991) *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP.
- Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.