

HISTORIAS DE VIDA Y REFLEXIVIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN ENTORNOS PLURILINGÜES¹

Juli Palou Sangrà
Montserrat Fons Esteve

RESUMEN

Cómo incidir en las creencias de los docentes es uno de los retos que los procesos de formación se plantean. En este trabajo proponemos descubrir las creencias de los profesores y provocar su evolución a partir de la construcción de los textos reflexivos. Se apunta la necesidad de triangular las historias de vida y de analizarlas atendiendo qué y cómo se dice.

***Palabras clave:** procesos de formación, historias de vida, textos reflexivos y entornos plurilingües.*

MARCO TEÓRICO

Acceder a un escenario e intentar promover cambios en el papel de cada uno de los protagonistas de la obra. Este es, a nuestro entender, el propósito de los procesos de formación. Cada profesor es un actor que, de una manera u otra, se ha adaptado a su trabajo, a un determinado guión. El proceso de adaptación comporta una acción concreta, tanto dentro como fuera del escenario, del aula; por ello, podemos afirmar que cada profesor es un agente de acción y, como tal, un agente discursivo (Bucheton y Dezutter, 2008).

Una vez comprobado que la formación en cascada, la que se promueve de arriba hacia abajo, tiene unos límites claros, nos hemos situado en un nuevo paradigma que denominamos formación reflexiva (Perrenoud, 2001; Esteve, Ráfols y Busquets, 2006).

¹ Esta investigación ha sido posible gracias al proyecto ARCE 2011.

Son diversas las voces que se refieren a ese tipo de formación más centrado en el pensamiento del profesor; es cierto que no siempre coinciden, tan cierto como hay dos cuestiones claves sobre la que se podría situar el consenso. Primero: las creencias de los profesores tienen relación con lo que sucede en el aula. Segundo: si no se incide en las creencias, en lo que los profesores piensan acerca de lo que hacen y cómo la hacen, los cambios, si es que se promueven, son efímeros.

Lo que caracteriza la acción docente es que alguien piensa, de manera más o menos estructurada, lo que va a promover en el aula, a continuación se sitúa en ella y comprueba la distancia que hay entre lo planificado y lo realizado. Como agente de acción, con un discurso propio, el profesor necesita espacios en los que pueda explicitar sus creencias y representaciones acerca de lo que sucede dentro del aula y fuera de ella. Pero este discurso debe protegerse y debe acompañarse.

Nadie pone en peligro su imagen profesional de manera gratuita, por lo tanto, conviene relacionar formación con espacio de seguridad, de protección, en el que los sujetos implicados puedan manifestar con confianza sus dudas y contrastar pareceres. Además, el discurso debe acompañarse, porque no se trata sólo de hablar sobre lo que se piensa y se hace, sino de reflexionar sobre ello. Reflexionar es hacer que el pensamiento vuelva sobre él mismo para apartarse de las interpretaciones más inmediatas y provocar rupturas con el sentido común. En los procesos de formación lo que interesa no es verbalizar lo que se hace, sino interpretarlo, solo así es posible crear marcos conceptuales que den sentido a las nuevas actuaciones.

Los textos reflexivos y en concreto las historias de vida son, sin duda alguna, recursos metodológicos que favorecen este retorno del pensamiento sobre sí mismo (Fons y Palou, 2011). En una historia de vida el sujeto deja de ser una abstracción para convertirse en alguien con vida propia, con sentimientos y un punto de vista que tiene un género, una cultura, una lengua y una condición social. Este sujeto singular se confronta con él mismo a través del lenguaje; lo hace en un contexto mundano, que no tiene nada de excepcional, articulando su pasado y avanzando hacia su propio futuro. En una historia de vida se crea un espacio donde la existencia y la reflexión se articulan, motivo por el cual las contemplamos, junto con otras disciplinas como la antropología, la sociología y la

psicología, como un recurso privilegiado que, como tal, merece también convertirse en objeto de reflexión.

Sería muy temerario afirmar, por ejemplo, que el texto narrativo, debido a su dimensión cronológica, es el único que favorece la construcción de sentido. No nos queremos referir ahora a otros sistemas semióticos, como las imágenes, sino a otros tipos de textos lingüísticos que permiten detectar movimientos, aunque sean provisionales, del pensamiento. Pensamos, por ejemplo, en los aforismos, es decir en las sentencias que sintetizan puntos de inflexión en el pensamiento. Y de una manera especial pensamos en los contextos interactivos en los cuales los individuos tienen la oportunidad de participar en discursos sobre los procesos de enseñanza. A nuestro entender, no cabe duda que las historias de vida son un recurso excepcional para entrar en la privacidad –que no la intimidad- del individuo, pero es necesario triangular los datos que ofrecen con otros textos para profundizar en el complejo entramado de representaciones, en su construcción y su proceso evolutivo.

Una revisión crítica del uso de las historias de vida (Pavlenko, 2007) también ha puesto en evidencia la precariedad de algunos métodos de análisis. El tema que se plantea es: ¿qué hacer con los datos que proporcionan? A menudo constituyen la respuesta a este interrogante una larga lista de temas que emergen en los textos. Pero sucede que la repetición no implica relevancia, y que los silencios también aportan información, ya que son significativos. Uno de los retos más apasionantes que plantea cualquier situación comunicativa son los temas que quedan siempre en la sombra.

Las historias de vida, como cualquier otro tipo de texto reflexivo que se utilice como recurso para obtener datos en un proceso de formación, requiere una atención especial tanto a lo que se dice como a la manera como se dice. La forma es también substancia. Por ello, resultan de gran interés propuestas como las que en su momento formuló Deprez (1993), que consiste en contemplar en los procesos de análisis de datos tanto la referencia, es decir de los temas, como la dimensión enunciativa, es decir las huellas que dejan los individuos en los textos que construyen; estas huellas pueden reseguirse analizando la entonación, los pronombres, la distinción creada entre el ahora y el antes, las metáforas y, en definitiva, todos aquellos elementos modalizadores del discurso.

Hasta aquí nos hemos referido a la conveniencia triangular las historias de vida con otros textos reflexivos; asimismo, hemos subrayado la importancia de profundizar en el análisis de los datos, porque se trata de interpretar con sensibilidad textos que construyen una realidad singular. Añadiremos ahora otra cuestión relevante: el estudio de las historias de vida como textos discursivos debe permitir la conexión con las prácticas sociales (De Fina y Georgakopoulou, 2012)

Las creencias de los docentes se construyen y consolidan en contextos específicos; siguiendo la terminología de Bourdieu (1997) cada *toma de posición* se da en una *disposición social*. Lo singular remite a un universo de configuraciones posibles, con lo cual el análisis de las historias de vida nos abre dos perspectivas muy estimulantes: conectar lo particular con las configuraciones posibles y localizar en lo particular lo que es distintivo, lo que difiere, porque esto es lo significativo.

En los apartados que siguen planteamos una propuesta que sitúa en un lugar central las historias de vida como método que favorece la reflexividad; al mismo tiempo, se pretende profundizar en las distintas consideraciones que hemos planteado acerca del uso de las historias de vida: la triangulación con otros textos reflexivos, el análisis de los datos y la presencia de los contextos en los textos.

OBJETIVOS

El trabajo que presentamos es fruto de la investigación que realiza el grupo de investigación *Plurilingüisme i Aprenentatge de Llengües* (en adelante, PLURAL), del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona. Este grupo centra su atención en el análisis de las creencias de los profesores y la relación que tienen estas con su actuación en el aula (Cambra y Palou, 2007; Palou y Fons, 2008). En coherencia con este propósito, se plantea un acercamiento metodológico émico y holístico a partir de situaciones de formación que promuevan la construcción de textos reflexivos.

En la línea que acabamos de apuntar, los objetivos específicos de este estudio son:

- a) Contemplar las historias de vida lingüística de los profesores como un recurso metodológico para el estudio de las características del repertorio lingüístico.
- b) Analizar las creencias de los profesores acerca de la educación plurilingüe a partir de la triangulación de las historias de vida con otros textos de carácter reflexivo.
- c) Explorar las conexiones entre las creencias que se manifiestan de manera explícita o implícita en los textos y las prácticas sociales de referencia.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo que presentamos se enmarca en una investigación realizada por el grupo PLURAL que tiene como objetivo estudiar las creencias de los docentes acerca de la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. Por una parte, participan en la investigación profesores, en formación o en activo, de lenguas de distintas nacionalidades (Italia, Francia, España y Hungría). Por otra parte, participan once profesores de distintos niveles educativos que ejercen la docencia en escuelas de la provincia de Barcelona.

Todos están bien informados de los propósitos de la investigación. Los del primer grupo aportan sus relatos de vida lingüística. Los once profesores del segundo grupo siguen un proceso reflexivo más complejo; a ellos les hemos pedido que, además de redactar su relato de vida lingüística y de colaborar en una entrevista, se impliquen durante un curso en sesiones de trabajo conjunto.

Los datos que analizaremos corresponden a uno de los once participantes que denominaremos Marta, profesora de educación infantil.

Metodología

A cada uno de los once miembros del grupo se le pidió que escribiera un relato de vida lingüístico en los términos siguientes:

“(…) Estamos especialmente interesados en la reflexión que hagas sobre tus lenguas (cuáles hablas, escribes, escuchas, lees o te gustaría aprender), así como en el modo en que has ido creando ese bagaje lingüístico a lo largo de tu vida. La estructura del texto es libre y la extensión aproximada es de dos páginas. Escribe en la lengua en la que te sientas más cómodo/a y hazlo en el momento en que te vaya mejor.”

Además, cada miembro de PLURAL se encargó de realizar una entrevista con cada uno de los participantes para tratar sobre la experiencia lingüística, pero esta vez ampliada con una mirada hacia el aula. Estas entrevistas se recogieron en audio y han sido transcritas.

Tanto el texto escrito como el texto construido de manera conjunta a través de la entrevista son individuales. No sucede lo mismo con el tercer recurso utilizado: las reuniones de grupo. A lo largo del curso 2011-2012 se realizaron cuatro sesiones con la participación de los once sujetos y de miembros del grupo PLURAL. La primera de estas sesiones se dedicó a la presentación de cada participante y a la discusión de temas emergentes en las entrevistas individuales; en las otras tres sesiones se llevó a cabo un ejercicio de autoconfrontación, a partir de situaciones de aula que cada miembro había seleccionado. Se trataba de situaciones creadas en sus propias aulas que tenían relación con la enseñanza en un contexto de diversidad de lenguas y culturas; se trataba de construir discurso colectivo sobre la práctica a partir de la misma práctica. Estas sesiones se grabaron en audio y en video y todas están transcritas.

Las categorías para el análisis recogen las aportaciones del análisis del discurso y, de una manera especial, las aportaciones del análisis del discurso en interacción que propone Kerbrat-Orecchioni (2005)

Los criterios utilizados para la transcripción son los siguientes:

a) Aspectos prosódicos	
¿?	entonación interrogativa
¡!	entonación exclamativa
/	tono ascendente

\	tono descendente
{(AC) texto afectado}	tempo rápido
{(DC) texto afectado}	tempo lento
{(F) texto afectado}	intensidad fuerte
{(P) texto afectado}	intensidad floja
::	alargamiento sonido
...-	corte abrupto
b) Pausas	
	pausa breve (inferior a 3 segundos)
	pausa larga (superior a 3 segundos)
c) Solapamientos	
N:	[texto afectado]
d) Otros símbolos	
Los sonidos paralingüísticos se sitúan entre dos líneas verticales.	
...	sonidos paralingüísticos
Fenómenos como la risa se sitúan entre paréntesis.	
(...)	descripción del fenómeno
Los fenómenos relacionados con aspectos contextuales van entre dobles paréntesis.	
((comentario))	

Resultado del análisis de los datos

Marta relata en su historia de vida la experiencia personal con las lengua y su aprendizaje. Se define como una alumna que ha conseguido salir adelante gracias al esfuerzo, a la que detectaron en edad temprana una dislexia. Se refiere al aprendizaje de su primera lengua en estos términos:

“(…) Vaig tenir molt bones mestres, en relació a la llengua recordó la senyoreta Marta i el llibre Chiribit, el beceroles (tots dos encara els conservo). També recordó les lectures de la senyoreta Barjau, eren lectures llargues, però ella llegia molt bé (…) La seyoleta M^a Jesús, de castellà i llatí, sempre m’elogiava les meves redaccions i traduccions; però sabia que el meu punt flac era l’ortografia i sempre estava sobre meu (…)”¹

Recuerda buenas maestras, con nombre propio. Estas buenas maestras disponían de buen material didáctico, leían ante sus alumnos historias interesantes, y lo hacían muy bien y, además, elogiaban las redacciones, a pesar de los problemas que presentaban.

Cuando se refiere a las otras lenguas que conforman su repertorio escribe lo siguiente:

“(…) L’idioma estranger de l’escola era el francès i aquí sí que recordó haver fracassat estrepitosament. Era un aprenentatge bàsicament de còpies i dictats, de memorització de vocabular, de verbs… (…)”²

“(…) teníem classes de portugués amb una professora que ens va obrir les portes de casa seva (…) ‘Esqueci-me muito’ del portugués pero si alguna vegada l’he hagut de fer servir o escoltar sempre em retorna al cap amb molta facilitat.”³

“He deixat pel final un últim tema, suposo perquè és una espineta que tinc clavada (…) els meus intents per aprendre l’anglès han fracassat estrepitosament.”⁴

Podemos establecer una distinción entre el aprendizaje del francés y del inglés, por una parte, y el del portugués, por la otra. El portugués lo aprendió en un contexto lleno de

¹ “(…) Tuve maestras muy buenas, en relación con la lengua recuerdo la señorita Marta y el libro Chiribit, el abecedario (todavía conservo los dos). También recuerdo las lecturas de la señorita Barjau, eran lecturas largas, pero ella leía muy bien (…) La señorita M^a Jesús, de castellano y latín, siempre elogiaba mis redacciones y traducciones; pero sabía que mi punto flaco era la ortografía y siempre me estaba encima(…)”

² “(…) El idioma extranjero de la escuela era el francés y aquí sí que recuerdo haber fracasado estrepitosamente. Era un aprendizaje básicamente de copias y dictados, de memorización de vocabulario, de verbos…(…)”

³ “(…) teníamos clases de portugués con una profesora que nos abrió las puertas de su casa (…) ‘Esqueci me muito’ del portugués pero si alguna vez lo he tenido que usar o escuchar siempre me vuelve a la cabeza con mucha facilidad.”

⁴ “He dejado para el final un último tema, supongo porque es una espineta que tengo clavada (…) mis intentos para aprender el inglés han fracasado estrepitosamente”

afectividadad, con una profesora amable y tuvo la oportunidad de usarlo en situaciones que ella califica como “normales”; no encuentra ninguna dificultad para recuperar el uso de esta lengua e incluso la utiliza en un momento de su relato. Todo lo contrario sucede con las otras dos lenguas; a pesar de que tiene una cierta competencia en cada una de ellas, califica siempre el aprendizaje con la expresión “fracaso estrepitoso”. Se trata de una sensación de fracaso que, como indica la metáfora “espineta clavada”, es difícil de sacarse de encima. Nadie la ha acompañado en este aprendizaje que, en el caso del francés, está solo relacionado con un aprendizaje memorístico y normativo.

A lo largo del relato Marta describe también su experiencia como participante en reuniones, como coordinadora de un programa Comenius, en las que se utilizaban lenguas diversas.

“Un ho feia en català i li contestava l’altre amb portugués, i com que l’italià afirmava amb el cap, quan contestaves feies servir una paraula amb italià. Total, allò era una autèntica babel de llengües i era molt divertit.”¹

La diversidad de lenguas es para ella como una babel que encuentra divertida, porque está fuera de lo común y se resuelve con estrategias comunicativas que son adecuadas al contexto, propias de cualquier conversación exolingüe.

Si analizamos la entrevista apreciamos que, a petición de la entrevistadora, trata de nuevo su relación con las lenguas. Insiste en la sensación de fracaso ante el aprendizaje del inglés y del francés. Este fracaso no afecta al aprendizaje del portugués que sitúa siempre en entornos acogedores.

Marta: el portuguès és una:: llengua que:: que quan sóc a:: Portugal o he anat a Brasil/ |mh::| [m’he trobat]

Entrevistadora: [propera]

Marta: sí més propera i que en seguida m’hi:: que m’hi he enganxat |¿eh?|²

¹ "Uno lo hacía en catalán y le contestaba el otro con portugués, y como el italiano afirmaba con la cabeza, cuando contestabas usabas una palabra en italiano. Total, aquello era una auténtica babel de lenguas y era muy divertido. "

² Marta: el portugués es una :: lengua que :: que cuando estoy en :: Portugal o he ido a Brasil / | mh :: | [me he encontrado]

Entrevistadora: [próxima] Marta: sí más cercana y que en seguida me :: que me he pegado | ¿eh? |

A lo largo de la entrevista expone su experiencia como maestra. Ejerció durante años en una escuela, aneja a una universidad, en la que los niños podían hablar de cualquier tema, porque su entorno familiar era muy culto. En la actualidad trabaja en una escuela situada en un barrio con gran número de inmigrados de países diferentes. Un número importante de alumnos desconoce la lengua de la escuela.

Marta: si és un nen e::xpansiu un nen extrovertit/ |e:: nyt| bé i et fa una parrafada baraparabararababa ((imitant un nen petit parlant)) i t'explica una cosa amb bangla amb urdú o:: amb àrab o:: el que sigui ¿no? | nosaltres a vegades aquesta parrafada inte...- si estem si entenem el contexte/ vull dir intentem ajudar i:: respondre a la seva demanda\ però clar moltes vegades com que nosaltres no coneixem l'idioma/ no sabem donar resposta | llavors | el nen | amb el temps/ es va |mh::| tirant enrere/ i aquesta primera parrafada desapareix¹

Es importante observar cómo describe su actuación como docente cuando desaparece la “primera “parrafada”:

Marta: hem començat a fer:: l'abecedari ara anem per l'escola fan fotos a coses que tinguin | que comencin per “a” comencin per “o” comencin hem començat i clar va venir de parlar dels altre::s abecedaris o de les altres lletres perquè jo n...-

Marta: vaig buscar:: (...) alfabet urdú alfabet bangla alfabet àrab ¿no? llavors quan van començar a veure | sí que van dir ¡ah!| aquesta lletra la conec jo

Marta: alguna vegada he tingut algun nen molt extrovertit | que a cinc anys m'ha ajudat a fer una traducció | ¿val? [amb alguna família]²

¹ Marta: si es un niño e :: xpansivo un niño extrovertido / | e :: NYT | bien y te hace una parrafada baraparabararababa ((imitando un niño pequeño hablando)) y te explica algo con bangla con urdu o :: con árabe o :: lo que sea ¿no? | Nosotros a veces esta parrafada inte ... - si estamos entendiendo el contexto / quiero decir intentamos ayudar y :: responder a su demanda \ pero claro muchas veces como que nosotros no conocemos el idioma / no sabemos dar respuesta | Entonces | el niño | con el tiempo / se | mh :: | tirando atrás / y esta primera parrafada desaparece

² Marta: hemos empezado a hacer :: del abecedario ahora vamos por la escuela hacen fotos a cosas que tengan | que empiecen por "a" empiecen por "o" empiecen hemos empezado y claro vino de hablar de los demás :: s abecedarios o de las otras letras porque yo n ... -

Marta: busqué :: (...) alfabeto urdu alfabeto bangla alfabeto árabe ¿no? entonces cuando empezaron a ver | sí dijeron | ¡ah! | esta letra la conozco yo

Marta: alguna vez he tenido algún niño muy extrovertido | que a cinco años me ha ayudado a hacer una traducción | ¿vale? [con alguna familia]

Busca alternativas que podemos considerar adecuadas para una enseñanza en contextos plurilingües. Los tres fragmentos citados ponen en evidencia que:

- a) muestra interés por la lengua de los alumnos,
- b) crea situaciones significativas para el aprendizaje de la lengua,
- c) estimula el rol de mediador lingüístico.

Sin duda, podríamos relacionar esta capacidad de adaptación como maestra con su propio aprendizaje de las lenguas: ella una niña con dislexia, que recuerda todavía hoy el estímulo de sus maestras y las interesantes historias que le explicaban; lo recuerda tanto como la mala experiencia con el aprendizaje excesivamente lingüístico del francés, su complejo ante el uso del inglés y los ambientes gratificantes que encontró cuando se aproximó a la lengua portuguesa.

Como da tanta importancia a la necesidad de expresarse, sufre cuando alguno de sus alumnos no habla:

Marta: (...) va ser muda fins als cinc anys pràcticament

Entrevistadora: és curiós això |çeh?| n'hi ha molts que ho fan això

Marta: molts

Entrevistadora: l'etapa aquesta de silenci/

Marta: sí

Entrevistadora: i després es llencen

Marta: |ah| val etapa de silenci

Entrevistadora: bueno es igual

Marta: gràcies¹

Es interesante apreciar el proceso de reparación que provoca la entrevistadora. Des de una perspectiva de aprendizaje de lenguas en entornos plurilingües, el concepto adecuado no es “mudos”, sino “etapa de silencio”. Marta se da cuenta de esta reparación, que sin duda va más allá de una simple cuestión terminológica.

¹ Marta: (...) fue muda hasta los cinco años prácticamente
Entrevistadora: es curioso que |çeh?| Hay muchos que lo hacen esto
Marta: muchos
Entrevistadora: la etapa misma de silencio /
Marta: sí
Entrevistadora: y después se tiran
Marta: | ah | vale etapa de silencio
Entrevistadora: bueno es igual
Marta: gracias

En la primera sesión de trabajo que Marta compartió con otros docentes aparecieron los siguientes temas: retos personales que comporta la docencia en entornos plurilingües, la concentración de alumnos no autóctonos en las aulas, la integración social, el valor que dan las familias a la educación, las emociones y la distancia que hay entre el discurso teórico y la práctica. Marta tuvo una larga intervención en el primero de los temas. Una de las participantes exponía la poca relación que existe entre las cuestiones que se introducen en la escuela y las experiencias personales de los alumnos. Marta tomó el turno para apuntar lo siguiente:

Marta: hi ha molt estrès molta inestabilitat} llavorens emocionalment |eh::| els nens estan molt tocats (...)

Marta: però que hi ha una mica de coixí:: familiar/ es nota enseguida¹

Con sus intervenciones Marta aportó algo nuevo: el acento no recae en la riqueza cultural, sino en la “inestabilidad” de las familias, esta situación de inestabilidad afecta el estado emocional de los alumnos. La situación crítica que viven los alumnos puede amortiguarse si en casa encuentran un soporte emocional, “un coixí”. De ahí que Marta apunte como su preocupación principal la comunicación con las familias.

Marta: el neguit més fort que tinc/ és | envers a les a les famílies de poder comunicar::/ i que:: entenguin què es fa a l'escola²

Marta calla cuando se tratan otros temas y se limita a hacer intervenciones muy cortas cuando alguien se refiere de nuevo a las situaciones familiares, para insistir en la necesidad de soporte emocional. Esta misma idea la retoma al final de la entrevista, cuando se aborda la distancia que hay entre teoría y práctica para subrayar que a veces no ve cómo dar salida a los problemas de incomunicación con las familias. Queda lejos la imagen de Babel que encontraba divertida cuando participó en el programa Comenius.

¹ Marta: hay mucho estrés mucha inestabilidad} entonces emocionalmente | eh :: | los niños están muy tocados (...)
Marta: pero que hay algo de almohada :: familiar / se nota enseguida

² Marta: la desazón más fuerte que tengo / es | hacia las a las familias de poder comunicar :: / y que :: entiendan qué se hace en la escuela

Contemplando el discurso construido acerca de las situaciones de aprendizaje de lenguas podemos afirmar que Marta cree que el aprendizaje de las lenguas está muy relacionado con la capacidad de comunicarse con los otros, para compartir con ellos alguna experiencia relevante a nivel personal; lo vivió como alumna, como aprendiz del portugués y lo vive ahora, como maestra. No sitúa en primer término la necesidad de recetas didácticas, ni pide a nadie que le diga cómo tiene que actuar, aunque acepta el uso de conceptos como “etapa silenciosa”, que introducen un marco nuevo de reflexión. Como maestra experimentada, muestra que sabe adaptar su actuación según los alumnos que tiene ante sí y valora la discusión y los proyectos del equipo docente. Marta manifiesta que un buen aprendizaje se lleva a cabo cuando existe una implicación emocional, que solo es posible si las personas se encuentran en contextos acogedores. Y, finalmente, declara que su mayor preocupación se encuentra en la incomunicación con las familias, porque es difícil que conecten con la propuesta didáctica y educativa que hace la escuela.

Conclusiones

Las historias de vida se muestran como un instrumento reflexivo de primer orden en la medida que permiten llevar la experiencia personal a las palabras para comprenderla. Si además se acompañan en procesos de formación con otro tipo de gestos reflexivos plurigestionados, se puede observar que:

- a) Se crean situaciones que ayudan a tomar consciencia de la complejidad que supone la enseñanza en contextos plurilingües.
- b) La colaboración con otros docentes provoca un proceso de debate en el cual se focalizan cuestiones pertinentes.
- c) Al tratar acerca de estas cuestiones de manera conjunta se matizan puntos de vista; esto es posible porque se da una simetría colaborativa en relación al discurso co-construido.
- d) En una reunión de grupo cada participante necesita contextualizar el contexto en el que trabaja, con lo cual es posible contrastar distintas comunidades de prácticas.
- e) Los procesos de formación ayudan a construir conceptos que se generan en la práctica.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bucheton, D y Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- 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*, núm.19-2 pp. 149-163.
- De Fina, A. y Georgakopoulou, A. (2008). “Analysing narratives as practices”. En *Qualitative Research*, vol. 8, núm 3, pp. 379-387.
- Deprez, Ch. (1993). “L’entretien (auto) biographique et la représentation de soi: un exemple de dialogue à trois”. En *CaLaP*, núm. 10.
- Esteve, O., Ràfols, J y Busquets, O. (2006). “La pràctica reflexiva: una modalitat de formació de professorat”. En *Guix*, núm. 323, pp. 11-15.
- Fons, M y Palou, J. (2011). “Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents”. En *Historias de vida en educación: biografías en contexto* Autores:Hernández, F. Sancho, J. Y Rivas, J.I. Dipòsit digital de la UB. : <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Universitaires de France.
- Palou, J. y Fons, M. (2008). “Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo.” En: Lino, J. (Coord.) *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla. pp. 295-328.
- Pavlenko, A. (2007). “Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics”. En *Applied Linguistics*, núm. 28/2, pp.163-188.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur.