L'evolució del sistema de CRS de tres estudiants en formació inicial sobre les aules multilingües i multiculturals

Mireia Pérez Peitx i Montserrat Fons Esteve

Introducció

La recerca sobre el pensament dels professors és una prioritat en el moment en què tantes conclusions apunten la necessitat de prendre com a punt de partida les creences dels estudiants en els cursos de formació (entre d'altres, Cambra i Palou, 2007; Verloop, Van Driel i Meijer, 2001).

L'estudi que presentem s'emmarca en la formació inicial del Grau de Mestre en Educació Infantil de la Universitat de Barcelona, és fruit d'una part del treball de la tesi doctoral de Pérez (2016) i dóna resposta a la demanda d'estudis qualitatius longitudinals sobre l'evolució del pensament dels mestres (Borg, 2003, Dörnyei, 2007). Es tracta de l'estudi del pensament de tres estudiants durant la seva formació acadèmica (2011-2015).

El sistema de creences representacions i sabers (CRS)

Per parlar del pensament del professor partim de la proposta de Devon Woods (1996), que a la vegada sorgeix arran d'una aportació inicial de Linde (1980 citat per Woods, 1996). Linde parlava d'un *belief system* (sistema de creences) caracteritzat per ser un conjunt de creences que és coherent, focalitzat al voltant d'algun tema central i que no està compartit per tots els individus de la mateixa cultura. Woods proposa un sistema complex ja que està format per *beliefs, assumptions* i *knowledge* (BAK), que són com una xarxa, remarcant la interrelació que es dóna entre els elements i destacant la dificultat d'establir els límits entre els uns i els altres. *Knowledge* fa referència ‹‹a les coses que coneixem, als fets sobre els quals hi ha un coneixement convencional (1996; 195)››. Les *assumptions* remeten a ‹‹l'acceptació temporal d'un fet (estat, procés, relació), el qual no podem dir que coneixem, que no ha estat demostrat, però que de moment acceptem com a cert››. Finalment, els *beliefs* suposen ‹‹l'acceptació de proposicions per a les quals no hi ha un coneixement convencional, sinó un que no és demostrable, i per al qual hi ha el que podem considerar un desacord acceptat››. Revisions recents del model BAK, pel mateix Woods i Knoerr (2014) situen el focus d'atenció en la proposta conjunta del

sistema més que no pas en els elements que diferencien què és una creença respecte d'un coneixement. Aquesta nova interpretació podria ser dibuixada com una nebulosa en constant moviment, que fluctua de manera permanent i que també inclouria el coneixement implícit i l'explícit. Tot i que sempre s'ha considerat que el coneixement explícit és el propi dels mestres, perquè és el que permet actuar, Woods (2014) es mostra clarament en desacord en afirmar que ‹‹you can perform but not have competence››, és a dir, no tenir coneixement. Per contra, el coneixement intuïtiu és aquell que la gent no sap que el té i que li permet prendre decisions. Altres autors han versionat la proposta inicial de Woods com és el cas de Barcelos (2013) que defensa fermament la necessitat d'incloure les identitats i les emocions a la tríada, creences, emocions i identitat (CEI). En qualsevol dels casos, en aquest treball queda clara la estreta relació que s'estableix entre els tres elements i en cap moment es pretén separar o emprar les paraules clau del model com a categories inductives a l'hora de rastrejar el pensament dels mestres.

Evolució del sistema de CRS en la formació dels mestres

Els estudis sobre l'existència de canvi en els sistema de CRS en la formació dels mestres es poden agrupar en tres grans blocs. Uns que confirmen l'existència d'un canvi notable, uns segons que asseguren la falta de canvi i, un tercer bloc configurat per aquells estudis que acusen un canvi lleu. Dels estudis que presenten canvis, en cap es diu de manera explícita que tots i cada un dels elements que configuren els sistemes de CRS hagin sofert canvis. És adient fer aquesta precisió perquè certs autors han qualificat de *no canvi* investigacions com les de Nettle (1998) o Mattheoudakis (2007), que defensen l'existència de canvis en certs elements. A continuació destaquem els estudis més rellevants de cadascun dels trets grups.

Ja que la majoria dels estudis són binaris, és a dir, afirmen o neguen l'existència de canvis en el pensament dels docents, hi ha hagut una tendència bastant recent de fer una crida a més estudis que situïn el procés de formació al centre de l'interès. En aquest sentit, des del marc interpretatiu que impliquen els estudis longitudinals, s'ha anat un pas més enllà. Borg, en la seva síntesi del 2003, ho explicitava clarament ‹‹longitudinal enquires of how teachers actually change would be an important addition to existing research here›› (2003: 98). Per la seva banda, Cambra i Palou (2007), també insisteixen en la necessitat d'indagar, en profunditat, sobre les condicions de l'evolució d'aquest pensament dels docents que ha emanat com una peça clau, fonamental en els processos de formació. Però no són els únics, ja que Verloop, Van Driel i Meijer (2001) apunten, un cop més, la necessitat de prestar

atenció al procés de canvi que ocorre en els programes de formació per aconseguir una major comprensió del fenomen i poder realitzar el millor acompanyament.

Defugint d'una categoria dual, Cabaroglu i Roberts (2000) van explorar la naturalesa dels canvis que experimentaven els alumnes davant d'un curs de formació d'un any de duració. Malgrat que inicialment la recollida va començar amb vint-i-cinc estudiants, a la darrera recollida només en van participar vint. Aquests, per tant, van participar en les tres entrevistes en profunditat. Els resultats són flagrants, ja que dels vint, només un sembla que va mantenir les seves creences estables. És a dir, els dinou de la resta van experimentar algun tipus de canvi. De fet, els mateixos autors proposen un total d'onze canvis, veure Taula 2, que són els que han aplicat a les seves dades. A continuació, es presenten amb el mateix ordre que ho fan en el seu estudi tot mantenint les etiquetes originals (2001: 393). Per contra, l'explicació d'allò que suposa cada tipus es farà en català.

Nom	**Descripció**
Awareness/realisation	Presa de consciència de la discrepància, conflicte o coherència.
Consolidation/confirmation	Reforçament de les creences ja existents.
Elaborating/polishing	Reconstrucció d'una creença mitjançant l'addició, omissió… profunditzar en la creença creant dimensions addicionals.
Addition	Integració de noves creences.
Re-ordering	Reorganitzar les creences en funció de la seva importància.
Re-labelling	Re-anomenar un constructe.
Linking up	Establir una connexió entre diferents constructes.
Disagreement	Rebutjar creences existents o informació nova presentada.
Reversal	Opció oposada a l'anterior creença.
Pseudo change	Canvi aparent, no de veritat.
No change	Cap connotació que indiqui canvi o desenvolupament a les creences.

Apareix un ventall de canvis molt variat —fins a onze opcions—; des d'adoptar l'extrem oposat, *reversal,* a la falta absoluta de canvi, *no change*. També tenen present la possibilitat que els estudiants manifestin canvis aparents però que no responen a cap canvi a les creences, *pseudo change*. En aquest sentit, mostren una percepció fidel de com pot ser la realitat que, davant la resistència de les creences però sabent que s'està en un procés de formació, poden haver-hi canvis discursius que no es corresponguin amb alteracions de les creences. En aquest sentit, l'estudi

té un punt fluix, ja que, com a mínim, els exemples que faciliten a l'article són literals. És a dir, davant d'un cas on un estudiant diu *I realised that* ja passa a ser considerat una presa de consciència. Aquesta presa de consciència, però, analitzant el discurs que l'acompanya en profunditat, pot resultar estar buida o ser una mera resposta políticament correcta. El mateix ocorre, per exemple, amb el segon tipus de canvi, la consolidació. L'exemple enunciatiu que proposen és *I do actually feel stronger* quan, de fet, estan reforçant una creença que ja tenien. En aquest sentit, la interpretació de canvi de la creença és qüestionable, ja que no canvia la creença en si sinó la manera com s'hi adhereixen – en teoria, de manera més clara-. No obstant això, també és qüestionable que, pel simple fet que discursivament deixin constància d'aquesta altra manera de posicionar-se sigui, automàticament, susceptible de ser reflectit en el pensament. Així, considerem que s'ha seguit una anàlisi massa literal de l'entrevista que els porta a no qüestionar el missatge.

Tillema (2000) apunta que el canvi ocórrer quan sorgeix una necessitat explícita de revisar les pròpies idees com a resultat de la confrontació d'experiències. És a dir, quan l'alumne està obligat a enfrontar-se amb una actuació docent que pot ser, o no, la mateixa que ell duria a terme. En aquest moment, apunta Tillema, és quan es produeixen les condicions idònies per al canvi. Essent de naturalesa molt diferent, Calderhead i Robson (1991) ja va apuntar la importància de com les creences —que ell anomenava imatges sobre l'educació, en el sentit que representaven una manera fer— estaven estretament relacionades amb la manera com els estudiants interpretaven tant les seves pràctiques com les dels altres.

També és destacable l'estudi de Weinstein (1990) on parla del *unrealistic optimsim*, com aquella visió que tenien els estudiants en formació que ells serien capaços de fer una millor actuació docent en relació amb els seus companys, tot obviant la complexitat de les situacions d'ensenyament i aprenentatge. A finals de l'estudi fa una proposta que serviria per donar visibilitat a aquells aspectes de l'ensenyament més complicats de reflexionar, l'ús de pràctiques docents gravades. Es tracta de la confrontació de pràctiques docents per tal d'activar un seguit d'elements que facin qüestionar, a l'estudiant, quines són les seves preferències. En aquest sentit, confirma l'ús de l'eina per provocar el millor moment pel canvi que proposava Tillema (2000). En el camp de la didàctica de la llengua, i des del País Basc, els grups d'investigació Miker i Hiprest han establert una línia de recerca relacionada amb l'auto confrontació. Concretament, empren aquesta eina per a una confrontació simple, és a dir, de l'estudiant amb una gravació de si mateix per tal de promoure un

procés de reflexió i desenvolupament personal (Pérez, Sainz, Garro, Ozaeta, 2012). Els resultats mostren com efectivament pot ser un factor decisiu a l'hora de prendre consciència de les pròpies pràctiques docents, així com un accés mediat a la reflexió. També l'estudi de l'evolució del pensament, Hollingsworth (1989) conclou que els canvis que va apreciar després de la formació es van donar quan als estudiants se'ls va oferir un espai de confrontació respecte les seves pròpies creences. Aquest procés va permetre tenir un coneixement més profund que, a la seva vegada, es va traduir en canvis en el pensament. Per la seva banda, Richardson (1996), en referència amb les creences contradictòries o aquelles que generen friccions per defensar punts de vista incompatibles, assegura que s'ha de proporcionar un espai per a donar-los visibilitat. De fet, a falta d'aquest espai no es pot esperar que canviïn —i que deixin d'estar en contradicció— pel que l'única manera de resoldre-les és fer l'alumnat conscient, en primer lloc de les seves creences i, en segon lloc, de quines presenten adjacències conflictives, ‹‹as long as incompatible beliefs are never set side by side and examined for consistency, the incompatibility may remain›› (1996: 103).

Objectius

L'objectiu marc de la recerca és comprendre en profunditat els processos evolutius del sistema de CRS sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i de l'escriptura i en particular sobre el desenvolupament d'aquest aprenentatge en aules multiculturals i plurilingües, de tres estudiants durant la seva formació en el Grau de Mestre d'Educació Infantil. La possibilitat de fer un seguiment longitudinal sobre el sistema de CRS permet fer el seguiment de l'evolució i assenyalar-ne dos objectius específics:

a) constatar els canvis en el sistema de CRS de cada una de les estudiants
b) comparar l'evolució de diferents sistemes de CRS per tal d'identificar moments de canvi durant el procés formatiu.

Metodologia

Per tal d'assolir els objectius s'opta per una recerca qualitativa-interpretativa. Mereix especial atenció la dimensió temporal de les dades que, en ser recollides al llarg de quatre cursos acadèmics, van afegir el matís longitudinal al tipus de dades amb les

quals es treballa. La principal eina de recollida ha estat la conversa orientada (Palou i Fons, 2008) que es caracteritza pel to relaxat del diàleg entre investigador i investigat, tot construint una conversa a partir d'unes preguntes establertes que poden variar en funció de la situació. Es van realitzar tres entrevistes a cada subjecte (inicial, mitjans i final de la formació) que es van enregistrar i transcriure per poder ser analitzades. Aquestes dades es van complementar amb l'anàlisi de complecions de comparacions i l'anàlisi de les memòries de pràctiques de les estudiants. Aquestes tres fonts d'informació van permetre triangular les dades emergides. Emperò, cal matisar que el gruix de les dades prové de l'anàlisi de les entrevistes que és on es realitza una anàlisi més exhaustiva i profunda.

Per a l'anàlisi es tenen en compte dues de les tres dimensions de l'anàlisi del discurs en interacció de Kerbrat-Orecchioni (2005), les més rellevants per a aquest tipus de dades: la dimensió temàtica i la discursiva. L'anàlisi es divideix en dues parts:

La primera part —*què diu*, *com ho diu*— situa el focus d'atenció en com s'expressa l'entrevistada, és a dir, en quines eleccions lingüístiques fa a l'hora de respondre la pregunta plantejada. Així, prenen especial importància les eleccions lèxiques, com per exemple els adverbis i adjectius que acompanyen els substantius, els quantificadors que poden modificar substancialment el significat d'un nom; o els connectors i els marcadors que depenent del posicionament respecte l'enunciat i la forma d'introduir-lo, donen molta informació. És a dir, no és el mateix iniciar un afegitó amb un contrastiu *però*, que amb un additiu *també*. Es tracta d'una explicació sobre què ocorre a l'entrevista des d'un punt de vista més aviat descriptiu.

La segona part de l'anàlisi, que porta per títol «Anàlisi interpretativa del fragment», és un pas més enllà. Es parteix de l'anàlisi descriptiva anterior per fer interpretacions sobre les decisions preses. És a dir, es busca quina és la paraula amb més força del fragment i s'identifica com a paraula clau. És curiós constatar com, en l'evolució cap a una major complexitat de les entrevistes, cada vegada es va tendint de manera progressiva a frases i oracions clau més que no pas paraules. També es busca l'existència de constel·lacions de paraules que siguin significatives, ja que mostren quines relacions estableixen les informants al voltant de certs conceptes.

El conjunt de les dues parts de l'anàlisi acabades d'explicar han permès la inferència dels elements que conformen el sistema de CRS en cada una de les tres recollides de dades. Posteriorment s'han comparat els elements del sistema de CRS de les

tres recollides de dades per identificar els canvis amb el pas per la formació inicial dels mestres.

Els subjectes

Tres estudiants que anomenem Diana, Sara i Carolina, del grau de mestre en educació Infantil de la Universitat de Barcelona, de la promoció que va començar el curs 2010-2011. Per escollir-les es va fer una crida voluntària a la participació d'aquest estudi. Fins a la segona ronda d'entrevistes es va mantenir el seguiment de 6 subjectes, però finalment a la tercera recollida de dades és va optar per aprofundir en tres de les estudiants que mostraven perfils més diferents.

Anàlisi de les dades i resultats

La immersió total en les dades ha permès, després de diferents intents de categoritzar els fenòmens de canvi, diferenciar dues tendències a grans trets, que serveixen per delimitar un continu imaginari amb dos pols oposats. En un dels extrems, se situaria la *repetició*, que és, per definició, la manca de canvi absoluta. En l'extrem oposat, se situa la *metamorfosi*, que és la màxima expressió de canvi ja que implica una transformació a tal nivell que implica l'adopció d'una nova forma. Enmig, emergeixen dos altres fenòmens que ajuden a fer la transició d'una falta de canvi total a un d'absolut. Aquests dos fenòmens són l'*afinació* i l'*ampliació*, de menor a major canvi. Mentre que l'*afinació* suposa, com indica el seu nom, una capacitat de situar l'èmfasi de l'element d'una manera més delicada, amb menys elements distorsionadors al voltant; l'ampliació seria l'element oposat, ja que enlloc de filar més prim engreixa el nucli de l'element amb nova informació que és perfectament compatible tot expandint-ne la seva dimensió. L'elaboració d'aquesta proposta de categories (Taula 1) no és ni molt menys fruit de l'atzar o d'una tasca lineal que ha desembocat en la seva redacció sinó el resultat de la discussió de nombroses propostes fins a trobar la més fidel a allò que emergeix de les dades

Metamorfosi:	El nucli de l'element es transforma, adopta una nova forma
Ampliació:	El nucli de l'element s'altera tot incorporant nova informació
Afinació:	Reformula la informació que ja emergia en l'anterior element. El nucli es manté estable
Repetició:	Es repeteix la creença expressada en les mateixes paraules (o gairebé). El nucli de l'element es manté estable

Taula 1- Fenòmens de canvi del Sistema de CRS
(elaboració pròpia)

És precís matisar que l'èmfasi del fenòmens de canvi està en el nucli de l'element del sistema de CRS, com es pot comprovar en la breu definició. D'aquesta manera, malgrat que un element pugui ser expressat amb paraules diferents, o bé amb una terminologia més pròpia del camp de la Didàctica de la Llengua, l'accent està situat en el nucli del sistema de CRS. Així doncs, la figura sintetitza un canvi gradual de menor a major impacte (repetició, afinació, ampliació, metamorfosi), comença amb la reiteració del nucli de l'element i acaba amb l'alteració màxima d'aquest. En aquesta línia, els dos fenòmens situats enmig tenen un impacte més reduït, ja que en un dels casos —l'*ampliació*— només incorpora nova informació, i en canvi amb l'afinació, malgrat perfilar de manera més eficient l'element, el nucli es manté estable.

A continuació es mostren tres taules amb exemples de les tres participants que il·lustren, en certa manera, els fenòmens experimentats al llarg de la formació amb els elements del CRS que fan referència a les aules multilingües i multiculturals.

La Diana

Taula 2: CRS Diana (exemples)

	1a recollida de dades	2a recollida de dades	3a recollida de dades
D34		Hi ha llengües més importants que d'altres, com l'anglès	
D35		Una aula és multicultural/multilingüe quan arriba un alumne nouvingut • Has d'haver-hi estat per poder definir-la. • És un tipus d'aula extraordinària • El multilingüisme és el tractament curricular de les llengües	Has d'haver estat en una aula multicultural/multilingüe per poder-la definir

En el cas de la Diana (Taula 2) destaca l'alt nombre d'elements aïllats que han emergit del seu sistema, com és el cas de **D34**, que només ha aparegut en la 2a recollida de dades. La resta d'elements, en la seva majoria, han experimentat repeticions i afinacions ja que en el seu cas la formació no ha esdevingut un element de transformació sinó, més aviat, de contradicció amb el seu sistema de CRS. En l'element **D35** ens trobem davant d'una repetició parcial que, en el cas de la tercera recollida de dades, l'impedeix la construcció la definició de l'element que identifica

una aula d'aquestes característiques. El més curiós de tot, segurament, és el fet que en la descripció de l'escola de la memòria de pràctiques - eina amb la qual es triangulaven les dades analitzades a l'entrevista- es descrivia una aula multilingüe i multicultural.

La Sara

Taula 3: CRS Sara (exemples)

	1a recollida de dades	2a recollida de dades	3a recollida de dades
S32	L'actitud del mestre davant de la varietat lingüística i cultural definirà la manera com es viu la situació a l'aula	La manera com el mestre viu la diversitat repercuteix en les dinàmiques d'aula	El rol del mestre ha de ser el de mediador cultural per integrar els nouvinguts • El mestre és el model d'actuació
S38 **(C)**		Una aula en la qual els infants comparteixen la llengua primera no és més fàcil de gestionar *versus* una aula on els infants no comparteixen la llengua primera és més difícil de gestionar	Una aula no és multilingüe si els infants parlen català o castellà *versus* malgrat parlin la llengua vehicular del centre l'aula és multilingüe i multicultural

En el cas de la Sara (Taula 3) s'ha incorporat una contradicció que ha mantingut entre la segona i la tercera recollida de dades, és a dir, entre segon i quart del grau de mestra. En el primer element, **S32**, es veu com l'element ha emergit en les tres recollides de dades i ha experimentat diferents fenòmens. Mentre que entre la primera i la segona es produeix una repetició de la idea, malgrat és expressada de diferent manera, es produeix un salt qualitatiu a la tercera columna ja que passa de definir en genèric la relació entre l'actitud del mestre i l'aula - repercuteix-, a posicionar-se sobre quina ha de ser l'actitud o el rol del mestre a l'aula- en aquest cas, de mediador cultural-. El segon exemple d'element, **S38**, és un element que ha presentat contradiccions. Per això en la seva redacció s'incorpora la paraula identificativa *versus* que enfronta el pensament emergit de les dades de la Sara. Novament ens trobem davant d'un exemple d'una formulació diferent - en funció de si parla amb conceptes més propis del camp de la didàctica de la llengua com llengua primera o la concreta, el català. Emperò, la idea de rerefons es manté. El conflicte sobre quan una aula pot ésser considerada multilingüe i multicultural no està clara perquè li genera conflicte.

La Carolina

Taula 4: CRS Carolina (exemples)

	1a recollida de dades	2a recollida de dades	3a recollida de dades
C45	Les aules multilingües i multiculturals són una realitat social • Són aules riques	La varietat lingüística i cultural és una riquesa • Aquesta varietat s'ha de treballar a partir de les situacions emergents que es generen a l'aula	La varietat de les aules multilingües i multiculturals és una riquesa • És més difícil ensenyar a llegir i a escriure en aquest tipus d'aules • Les famílies són un recurs
C48		El docent és un exemple actitudinal d'inclusió • Les seves accions han d'acompanyar el seu discurs	S'ha de treballar especialment la cohesió del grup classe • El docent fa de model

El sistema de CRS de la Carolina (Taula 4) ha destacat per ser un sistema amb elements bastant sofisticats - en el sentit que tenen molts elements derivats i vinculats com indiquen els punts dels exemples- i que, en la seva majoria, han experimentat l'ampliació. De les tres participants és qui menys elements contradictoris ha presentat ja que d'alguna manera el seu sistema de CRS era molt compatible - ja que es recolzava en les mateixes bases- que l'aproximació constructivista des de la qual s'enfoca l'ensenyament i aprenentatge a la facultat d'educació. En el primer cas, a l'element **C45** es produeixen dues ampliacions successives en el temps corresponents amb cada recollida de dades. Mentre que en la primera recollida només constatava que eren una realitat social, i que se les podia considerar una riquesa, en la segona recollida aquesta riquesa esdevé el punt de partida. A més, matisa, s'ha de treballar aquesta diversitat a partir de les situacions emergents que sorgeixen a l'aula. A la tercera recollida es repeteix l'èmfasi en la riquesa, però també es puntualitza que ensenyar a llegir i a escriure en aules d'aquest tipus és més difícil. També s'incorpora un nou element que són les famílies, en tant que recurs per poder gestionar i treballar amb la diversitat lingüística i cultural. En canvi, l'alteració del segon element, **C48**, és molt més suau. Aquesta vegada, l'èmfasi de l'element està en el paper docent en aquest tipus d'aules. Mentre que a la segona recollida l'accent estava en l'exemple actitudinal que aquest ha de ser, precisa més en la tercera recollida especificant que aquest modelatge també ha de tenir especialment en compte la cohesió del grup classe. Aquest element, però,

remet de manera directa a l'anterior ja que els elements subderivats de l'anterior també són vàlids per aquests, establint-se, així, una relació de causa-conseqüència simultània.

Sobre l'anàlisi dels tres subjectes

El més destacable de l'anàlisi en conjunt és la presència de contradiccions sobre el tema del multilingüisme i la multiculturalitat en els sistemes de CRS de les tres estudiants, fet altament extraordinari perquè el número absolut d'elements contradictoris és molt més reduït que el nombre d'elements del CRS inferit. És a dir, tot i manifestar-se poques contradiccions en comparació amb el nombre absolut d'elements n'hi ha moltes sobre les aules multilingües i multiculturals. Cap de les tres estudiants ha presentat un discurs clar sobre què és una aula multilingüe o quins elements fan que una aula sigui considerada com a tal. De fet, la Sara, que és l'única que reconeix haver tingut contacte real amb aquest tipus d'aules —quan en realitat l'han tingut totes—, és aquella que en té la visió més encertada. Amb tot, té elements encara per situar que li generen contradiccions puntuals. Això no obstant, val a dir que durant el període de formació inicial cap contradicció, referent a les aules multilingües i multiculturals s'ha resolt.

El que indica aquesta troballa, per tant, és com de confús és el pensament dels estudiants al voltant d'aquestes aules ja que les tres en algun moment de la carrera han expressat idees contradictòries que durant el període de formació inicial no han resolt. En aquest sentit, apunta un buit important a considerar des de les facultats d'educació. Per aquest mateix motiu, no s'ha pogut presentar cap exemple de la categoria metamorfosi perquè requereix un canvi d'una magnitud tal que passa per l'apropiació del coneixement, característica que en el tema que ens ocupa no s'ha produït. En cap dels casos, però, estem negant l'impacte de la formació en les estudiants. Sí que s'apunta, però, que mentre que la formació ha estat capaç de promoure processos de reflexió tals que desemboquin en canvis sobre altres aspectes com la metodologia o bé sobre la correcció de textos, no és el cas de les aules multilingües i multiculturals.

Al mateix temps, aquestes dades apunten la necessitat de revisar el model de CRS de Cambra (2000) ja que la característica fricativa dels elements, en el pla merament del pensament i no en la transposició pràctica, no està enunciada de manera prou emfàtica. Una altra confirmació rellevant és la presència de canvi en els tres

sistemes de CRS de les tres estudiants analitzades. Malgrat l'estabilitat del pensament, el canvi no és impossible. Aquesta constatació, per tant, porta a la confirmació que la formació inicial del grau de Mestres en Educació Infantil a la Universitat de Barcelona ha tingut impacte. Per tant, es confirma la presència de canvi en la línia del que havien apuntat altres autors com Debreli (2011) o Cabaroglu i Roberts (2007). A la vegada, però, també s'ha identificat estabilitat, com havien indicat Nettle (1998) i Mattheoudakis (2007) que constataven ambdós fenòmens de manera simultània.

De fet, l'anàlisi tan exhaustiva del discurs i del pensament de les estudiants fa pensar que seria difícil no constatar cap canvi en el període dels quatre cursos que ha durat la recollida de dades. Més enllà que l'impacte es pugui atribuir de manera única i exclusivament a la formació inicial, hi ha altres factors vitals que en el període de quatre cursos —acompanyats d'una formació extensa com són els estudis universitaris— afecten la persona i la mantenen en constant evolució. Per conseqüent, es confirma l'existència de canvi tot i que la condició d'aquest ha estat diferent en cada cas. Mentre que en el cas de la Diana el canvi ha estat molt limitat, la Carolina i la Sara han experimentat un canvi més acusat. El cas més evident és el de la Sara, ja que li ha suposat, fins i tot, un canvi de perfil de mestra fruit del gran moviment que han sofert alguns dels seus elements del CRS. En canvi, en el cas de la Carolina, els moviments tampoc han estat del cas més flagrant, sinó que en la seva majoria han estat del tipus ampliacions que han reforçat, amb informació nova però sobre elements que ja tenia, el seu sistema de CRS.

La present estudi, en la línia de les investigacions anteriors dutes a terme en el món de les creences mostra la complexitat d'estudiar el pensament del professor. Sense cap mena de dubte, aquest configura un element que incita a seguir treballant en aquest camp que, atesa la dificultat de traçabilitat, encara oculta molts enigmes.

Pistes per a la formació inicial dels mestres

Els resultats exposats aporten una sèrie de suggeriments per a la millora de la formació inicial dels mestres entre els quals destaquem:

- La necessitat de debatre i reflexionar explícitament sobre què és i com treballar la multiculturalitat i el desenvolupament de la competència multilingüe. Pel fet de considerar-se temes transversals se suposa que es

s'estudia a totes les assignatures, però la realitat ha demostrat que no s'hi aprofundeix de manera suficient.

- L'actual sistema de formació inicial no resol els dubtes al voltant del plurilingüisme i la multiculturalitat, temes que són fonamentals per al desenvolupament de la tasca docent en un entorn cada dia més complex. Per tant, és urgent programar de manera explícita aquests continguts en les diferents assignatures de la formació inicial i exigir-ne el seu compliment o optar per l'organització de seminaris que ofereixin espais de reflexió al voltant d'aquests temes.
- Els continguts sobre els quals es constaten mancances fan referència a: competència plurilingüe; repertoris lingüístics (asimètrics i dinàmics); reflexió metalingüística a partir de les llengües amb presència a l'escola; gestió de la complexitat lingüística i cultural que presenta l'escola catalana.
- Finalment, també, cal una evolució del sistema de CRS del professorat universitari en la línia d'entendre la dimensió plurilingüe i multicultural dels nous ciutadans i de l'escola que les acull.

Referències bibliogràfiques

Barcelos, A.M.F. (2013). Desvelando a relação entre crenças ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. A A.F.L.M. Gerhardt, M.A. Amorim, A. M. Carvalho (Orgs.), *Linguistica aplicada e ensino: Língua e literatura* (pp.153-186). Campinas: Pontes.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in Language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*, 81-109.

Cabaroglu, N. & J. Roberts (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28 (3), 387−402.
Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education, 7*(1), 1-8.

Cambra, M. (2000). "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva" a Camps, A.; Ríos, I., & Cambra, M. (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Cambra, M., & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, *19*(2), 149-163.

Debreli, E. (2011). Use of diaries to investigate and track pre-service teachers' beliefs about teaching and learning English as a foregin Language throughout a pre-service training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 60-65.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies.* Oxford: Oxford University Press.

Engeström, Y., & Sannino, A, (2011). Discoursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management, 24*(3), 368-387.

Freeman, D. (1991). 'Mistake Constructs': re-examining the nature and assumptions of language teacher education. A J.E. Alatis (Eds.), Georgetown University Round Table on Language and Linguistics (pp. 25-39). Washington, DC: Georgetown University Press.

Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal, 26*(2), 160-189.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Paris, Armand Colin.

Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teachers beliefs in Greece: A longitudinal study, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1272-1288.

Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*(2), p. 193-204.

Palou, J., Fons, M. (2008). Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo. A: Lino, J. (Coord.) *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 295-328). Madrid: La Muralla.

Perez, K., Sainz Osinaga, M. & Ozaeta, A. (2012). La entrevista formativa sobre la acción, una herramienta eficaz en la formación reflexiva del profesorado. *Actas del V Seminario "El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua"*, Donostia, enero 2012.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102−19). New York: Macmillan.

Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*. *16*(5-6), 575-591.

Verloop, N., Van Driel, J., Meijer, P. (2001). "Teacher knowledge and the knowledge base of teaching", *International Journal of Educational Research*, *35*, 441-461.

Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 6*(3), 279−90.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in Language teaching: Beliefs, decision-makin and classroom practice*. Cambridge: Cambridge Unibversity Press.

Woods, D. (2014, maig). Converses personals.

Woods, D. Knoerr, H. (2014). Repenser la penseé enseignante. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications* 56: Pensée enseignante et didactique des langues (pp. 16-32). Paris: CLE International

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1998 reimpresión (Temas de educación; 48).