

Contextos que afavoreixen l'evolució de les creences del professorat sobre l'educació plurilingüe i intercultural

Eva Tresserras  | Universitat de Barcelona (España)

eva.tresserras@gmail.com

Miriam Cabré  | Universitat de Barcelona (España)

mcabre@ub.edu

En aquest article s'examinen contextos que fan possible la presa de consciència i la transformació del sistema de creences del professorat en processos de formació. A través de l'ús de diferents estratègies d'investigació reflexives es fa evident la (re)conceptualització de formes de pensament i d'actuació en relació amb l'educació plurilingüe i intercultural. L'ús de diferents mètodes qualitius per generar dades, com poden ser relats de vida, autoretrats i cartografies lingüístiques, entrevistes semiestructurades o grups de discussió, demostra que els processos d'intervenció formativa són una estratègia idònia per ajudar el professorat a modificar les seves creences. Aquests processos d'(auto)confrontació fan emergir tensions i contradiccions com a pas previ al canvi i a la transformació.

Paraules clau: plurilingüisme, formació del personal docent, pràctica reflexiva, transformació, multimodalitat, mediació.

Contexts that favor the evolution of teachers' beliefs about plurilingual and intercultural education

This article examines which contexts make possible to become aware and to favor the transformation of teacher beliefs system through formative processes. Different reflective strategies have been used to demonstrate the (re) conceptualization of thought and action in relation to plurilingual and intercultural education. The use of different qualitative methods to generate data, such as life stories, linguistic self-portraits and cartographies, semi-structured interviews or discussion groups shows that formative processes are a useful strategy to help teachers to change their belief system. These processes of self-confrontation make possible to emerge tensions and contradictions as a way to favor beliefs' change and transformation.

Keywords: plurilingualism, teacher education, reflective practice, transformation, multimodality, mediation.



1. Introducció i justificació

El context educatiu actual, caracteritzat per la interrelació entre llengües i cultures, ha fet evident la necessitat que els docents duguin a terme processos de formació relacionats amb l'educació plurilingüe i intercultural. El professorat ha de ser conscient dels repertoris lingüístics propis i dels seus estudiants, i de la seva capacitat de desenvolupar-los, de manera que es reconegui i (re)valoritzi el plurilingüisme escolar. Els educadors que actualment estan a les aules sovint expressen creences associades a una visió monolingüe-bilingüe, estàtica i compartimentada de l'adquisició de llengües, lligada a la perspectiva tradicional d'ensenyament i d'aprenentatge.

Des d'aquest punt de partida, a aquest treball s'examinen contextos que potencien la presa de consciència i obren la porta a la possibilitat de transformació dels sistemes de creences del professorat quan participa en processos de formació (Cabré i Tresserras, 2017). El conjunt d'estratègies d'investigació reflexiva que s'expliquen permeten que el professorat realitzi un treball introspectiu i de descentralització que, posteriorment, li ha de permetre crear les condicions necessàries per dur a terme un procés anàleg a la seva aula. La primera de les estratègies que es posa de relleu està centrada en la narrativa multimodal i la segona en els processos de mediació social i conceptual.

1.1. La narrativa multimodal com a estratègia per a la transformació de les creences

Al llarg de l'article, s'apunten diferents estratègies i pràctiques reflexives que afavoreixen la (re)conceptualització de les formes de pensament i d'actuació docent

cap a una concepció de l'aprenentatge de llengües basada en el desenvolupament de la competència plurilingüe, és a dir, de competències pluri-, inter- i translingüístiques per utilitzar, amb finalitats comunicatives multilingües, els recursos disponibles en les llengües conegudes (Carrasco, 2013). D'aquesta manera, les pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües estan guiades i acompanyades per docents conscients del plurilingüisme propi i aliè com a de coneixement i d'aprenentatge de qualsevol disciplina.

En investigacions prèvies com la de Kalaja *et al.* (2008), Melo-Pfeifer (2015), Zimmermann *et al.* (2015) i Cabré (en premsa) s'ha demostrat l'eficàcia de dur a terme activitats metalingüístiques des d'un enfocament multimodal, ja que aporten llum als processos de (re)formulació de conceptes per mitjà del discurs escrit i visual. A través de diferents llenguatges semiòtics s'ha investigat com els significats al voltant de l'educació plurilingüe i intercultural varien al llarg del temps i les circumstàncies, en funció del context.

A l'estudi de Cabré (2018) es fa ús de la multimodalitat com a eina per examinar els mapes mentals dels subjectes sobre el concepte de *competència plurilingüe*. Els participants d'aquest treball són sis estudiants del Grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona. L'expressió de la noció de *competència plurilingüe* a través de diferents modes de comunicació permet observar que els mapes mentals dels mestres poden presentar coincidències quan s'identifiquen patrons entre ells, però que, tanmateix, presenten matisos, contradiccions i tensions en els seus significats segons els punts de vista, les mediacions i el bagatge personal. En aquest estudi

longitudinal (4 anys) es fa ús de mètodes múltiples, de tal forma que confronten creences expressades a través de relats de vida lingüística, autoretrats lingüístics i docents (Imatge 1), fotografies (Imatge 2), dibuixos (Imatge 3), grups de discussió, textos reflexius i cartografies lingüístiques.

En el contrast entre els diferents tipus de dades (verbals i visuals) es copsa com les narratives visuals condueixen a formes de comunicació més inconscients i menys regides, segons el que es considera políticament correcte en l'àmbit acadèmic. Així, es confirma allò que Prasad (2014) havia manifestat sobre com opera l'inconscient en processos en què s'utilitza el llenguatge visual, de manera que s'obtenen dades diferents respecte les expressades per mitjà del llenguatge verbal. És important destacar que els tipus de dades que són eminentment visuals s'acompanyen, a la part inferior de les imatges, d'una interpretació escrita del creador.

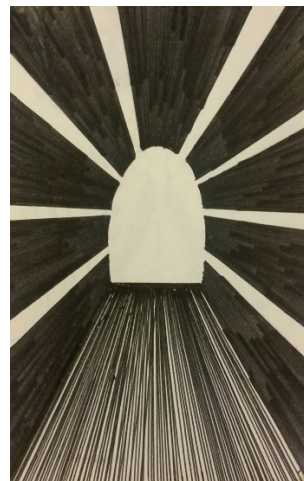
La unió de paraula i imatge ajuda els mestres a (re)conceptualitzar conceptes lingüístics, a reflexionar sobre enfocaments i pràctiques educatives consolidades, i a generar nous discursos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (Aguilar Ródenas, 2017). Les pràctiques reflexives multimodals en el si de processos de

formació permeten accedir i comprendre les veus dels docents, sense limitar-los a comunicar els significats de les seves experiències en una llengua i un llenguatge (pre) establert. L'enfocament multimodal com a estratègia metodològica per potenciar la transformació de les creences sobre l'educació plurilingüe parteix de la premissa que els significats es construeixen, s'interpreten i es (re)formulen a través de l'articulació de diferents modes de representació i d'expressió, no només a través del verbal.

L'ús d'aquest enfocament també es justifica pel fet que, en situacions



Imatge 1. (Cabré, 2018). Autoretrat d'una docent plurilingüe.



Imatges 2 i 3. (Cabré, 2018). Fotografies que representen el concepte de competència plurilingüe per a dues mestres.

comunicatives, els modes de representació, és a dir, els diferents llenguatges, rarament s'utilitzen de manera aïllada. Ben al contrari, els subjectes transiten efectivament d'un mode a l'altre, aportant informació més enllà de les barreres socials i culturals. Per aquest motiu, és necessari introduir diferents llenguatges semiòtics en processos de formació docent, i entendre que cadascun aporta un potencial diferent per a la construcció de significats al voltant de les experiències lingüístiques i culturals.

En estudis precedents del grup de recerca *Plurilingüïsmes Escolars i Aprenentatge de Llengües (PLURAL)* de la Universitat de Barcelona, s'han explorat les creences sobre l'educació plurilingüe a través de narratives multimodals, des de la subjectivitat i significats de l'experiència situada dels mestres (Civera i Codina, 2017, Palou i Cabré, 2017 i 2018, Pérez-Peitx, Civera i Palou, 2018). En

aquests treballs, la multimodalitat ha facilitat la (re)conceptualització de nocions, com la de *competència plurilingüe*, i l'apropiació d'altres conceptes de l'enfocament plurilingüe i intercultural, com ara el de *repertori lingüístic* i *competències parcials*, els quals els docents han incorporat al seu discurs.

Alhora, la reflexió narrativa multimodal els ha empès a qüestionar-se pràctiques educatives consolidades força arrelades al paradigma monolingüe-bilingüe i, d'aquesta manera, els subjectes han iniciat un desplaçament de les seves creences cap a nous enfocaments d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües més propers al paradigma plurilingüe que proposa el Consell d'Europa (2018).

Així doncs, la reorganització dels mapes mentals dels docents és possible en el si d'activitats metacognitives sobre l'experiència en què utilitzen diferents llenguatges

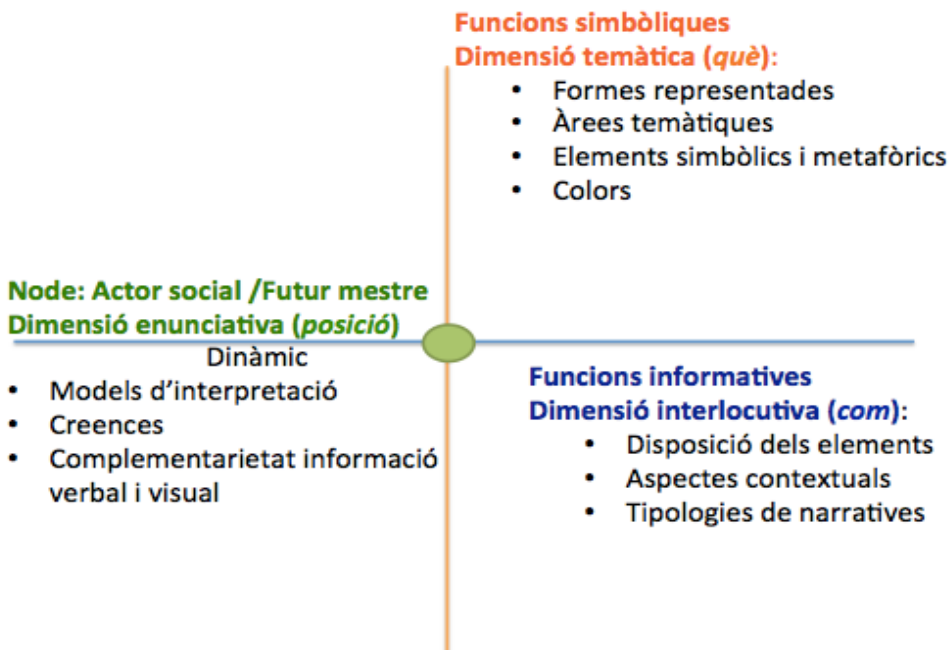


Figura 1. (Cabré, 2018). Categories per a la interpretació de les narratives multimodals.

semiòtics per interrogar les pròpies creences. Alguns indicadors que evidencien l'eficàcia de la narrativa multimodal com a estratègia per afavorir la transformació de les creences són:

- (1) Els actes cognitius d'externalització, verbalització, (re)conceptualització i projecció de les creences sobre l'educació plurilingüe i intercultural,
- (2) Les dimensions temàtiques, interlocutives i enunciatives, i les funcions simbòliques i informatives, així com la posició subjectiva del docent que s'articulen per mitjà de les narratives multimodals. Aquestes categories permeten comprendre la resistència o el canvi en les creences del professorat al llarg del temps.

En definitiva, aquests tipus de processos formatius adreçats als docents no ofereixen respostes finals, sinó que promouen la reconsideració de les creences, ja que es tracta de (re)visitar les experiències, és a dir, de (re)experimentar-les a través de narratives multimodals. Les evidències obtingudes a través de pràctiques narratives, reflexives i multimodals són generades i no proposicionals, i estan basades en les creences dels subjectes, que reflecteixen la naturalesa multidimensional, complexa, dinàmica, intersubjectiva i contextual de l'experiència humana.

1.2. Els processos de mediació social i conceptual com a eines de (re)conceptualització del pensament i l'acció en aules plurilingües

D'acord amb les recerques més actuals en formació del professorat, i tal com hem apuntat més amunt, el desenvolupament professional del docent inclou un procés

dinàmic i constant de negociació i de confrontació de significats, que prové principalment de l'experiència prèvia, de les creences emergides, i de l'actuació pràctica en un context determinat (Esteve et al., 2017). Aquests tres elements necessiten ser contrastats, de manera individual i col·lectiva, per arribar a la presa de consciència de quines representacions guien la conducta del docent a l'aula, i de quina manera ser-ne conscient esdevé el primer pas de canvi cap a noves formes d'actuació.

En aquesta segona part de l'article situem la formació del professorat en una perspectiva sociocultural (Vigotsky, 1978). Des d'aquesta òptica, la (re)conceptualització de la pràctica sempre inclou un procés d'autoregulació del pensament com a pas previ al canvi. A més a més, sabem que per Vigotsky l'objectiu de l'educació era promoure el desenvolupament personal de l'individu a partir de la confrontació entre les interpretacions pròpies i el coneixement teòric (Lantolf i Esteve, en premsa). Aquesta confrontació dialèctica entre els dos tipus de coneixement, que suposen la mescla del que un ja sap amb allò que proporciona el coneixement científic, només és possible a través de processos de mediació.

Justament aquest és un dels conceptes més importants de la teoria sociocultural. Per Vigotsky (1986) la mediació és un procés a través del qual el més expert (el formador) ajuda al menys expert (el docent) a portar a terme un procés de presa de consciència i de (re)conceptualització de creences i d'actuacions, que porten a la transformació de la pràctica d'aula (Esteve et al., 2018). Tal com indiquen Negueurela (2011) i Esteve et al (2017) les creences juguen un paper clau en aquest procés perquè constitueixen autorepresentacions del

procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Per aquest motiu, només el treball conscient i sistemàtic, contrastat amb conceptes científics, és el que promou el desenvolupament i la (re)conceptualització de les pràctiques d'aula.

Aquest pas d'un nivell de coneixement a un altre, que permet passar d'un coneixement més intuïtiu a un de més científic (Korthagen, 2001), es porta a terme en les Zones de Desenvolupament Proper (ZDP), perquè marquen la distància entre allò que un sap per ell mateix i allò que pot arribar a conèixer en col·laboració amb els altres, ja siguin experts o companys. Tal com indiquen Lantolf i Poehner (2014) aquest salt d'un nivell a un altre de coneixement és possible a partir de processos de mediació social i conceptual. Per tant, el que permet la mediació, amb un mateix i amb els altres –metacognitiva–, i amb els experts i amb la Teoria –cognitiva– és el retorn sobre un mateix i la (re)configuració de l'activitat (Esteve, 2013).

Veiem, així doncs, que el desenvolupament professional del docent no pot partir només de processos de mediació social, sinó que l'apropiació de nous significats només és possible quan les interpretacions dels docents, una vegada negociades i internalitzades, entren en contrast amb els conceptes teòrics. Tal com explica Esteve (Esteve *et al.*, 2017), Vigotsky ja feia aquesta distinció quan parlava de conceptes diaris en contrast amb conceptes científics per referir-se a les experiències individuals en contrast amb la Teoria explícita.

La literatura més actual de base sociocultural (Esteve *et al.*, 2017, Johnson i Golombek, 2016, i Lantolf i Poehner, 2014) posa en evidència aquesta necessitat d'interrelació entre el dia a dia dels docents,

fonamentat com hem vist per l'experiència prèvia, les creences i el context, i el coneixement científic, perquè aquesta interrelació és el que permet la (re)conceptualització de l'activitat. Això també ho veiem des de la Teoria de l'Activitat (Engeström, 2012). Engeström parla d'expansió per fer referència a processos de transició d'accions individuals a noves formes d'activitat col·lectives, que emergeixen quan les tensions i les contradiccions es fan explícites i es van (re)construint en el transcurs de la intervenció per donar lloc a noves formes d'activitat (Tresserras 2017).

Si aquest procés de (re)configuració de la pràctica d'aula, per tant, només és possible quan la intervenció formativa permet el pas d'un nivell a un altre de coneixement, és de cabdal importància que els instruments seleccionats permetin la reflexió, individual i col·lectiva, i la interrelació entre un tipus de coneixement més intuïtiu i un de més científic.

Per aquest motiu, des del grup de recerca PLURAL treballem aquesta interrelació entre l'experiència prèvia, l'actuació pràctica i la Teoria per mitjà de diferents instruments d'anàlisi qualitatiu. En la tesi doctoral de Tresserras (2017) es va treballar amb relats de vida lingüística (RVL), entrevistes semiestructurades i grups de discussió com a estratègies mediadores que van ajudar a deu docents d'educació infantil, d'educació primària i d'educació secundària implicats en el procés formatiu d'un curs escolar a prendre consciència d'actuacions inconscients, i que van possibilitar l'aparició de tensions i de contradiccions com a primer pas per avançar cap a la (re)conceptualització de pràctiques d'aula. Tot i que per qüestions d'espai no els definim amb detall, sí que exposem el perquè d'aquesta selecció.

El primer instrument amb què es va treballar va ser el RVL, i se'ls hi va demanar a l'inici del procés formatiu, al mes de setembre. Fem ús d'aquest instrument per centrar-nos en aquells textos reflexius que ens ajuden, per una banda a aprendre de la pròpia experiència, i per l'altra a verbalitzar el pensament. El que també busquem amb aquest tipus de narrativa és el procés d'autoconfrontació, perquè la reflexió individual sobre l'experiència permet la interconnexió constant entre present i passat.

Aquesta primera fase, per tant, és el que permet la presa de consciència de creences i actuacions que formen part del dia a dia dels docents. Amb aquest relat, en el qual el pensament es torna paraula, emergeix una primera presa de consciència de quines creences guien la conducta a l'aula, i de com l'experiència prèvia s'interposa a la més recent. Suposen, per tant, un primer procés de reflexió, i, en alguns casos, com el que veiem a continuació, d'internalització:

I això és gairebé tot, és possible que m'hagi deixat moltes coses. Potser si les he oblidat serà perquè no han estat tant importants? No ho sé, però **rellegint el text em sorprèn** quantes coses he viscut relacionades amb la llengua.

Fragment del RVL de la Bruna (mestra d'educació infantil)

Com a segona fase de la intervenció formativa, es va fer ús d'entrevistes semi-estructurades. Aquestes, de caràcter individual, es van portar a terme durant els mesos de setembre i octubre. Quan parlem d'aquests instruments d'anàlisi ens referim a converses individuals en què els grans temes es repeteixen, de manera sistemàtica, amb els diferents participants. Com que en aquestes converses se'ls fa reflexionar

sobre la pràctica docent en contextos plurilingües, s'estableixen evidents relacions de proximitat. El que busquem és que el formador guii la conversa al temps que ofereixi l'espai necessari de reflexió sobre l'experiència personal.

En aquesta segona fase, els conceptes diaris i les teories implícites entren en contrast amb un primer nivell de Teoria, que és la que aporten els formadors. I d'aquesta manera, mitjançant un procés de guiatge i de mediació constants, en pot emergir un primer nivell de conceptualització:

- B. He tingut una nena:: filipina/ **que:: va ser muda fins als cinc anys** pràcticament però és una nena perfeccionista perquè quan va començar a parlar/ va estructurar/ el català/ de dalt

- F. **L'etapa aquesta de silenci/**

- B. Sí

- F. I després es llencen

- B. **|Ah| val etapa de silenci**

- F. Bueno és igual

- B. Gràcies

- F. No no::

- B. **Li diré així (riu)**

Fragment de l'entrevista entre la Bruna (mestra d'educació infantil) i una formadora

La tercera fase de la intervenció correspon als grups de discussió. En aquest cas, de la dinàmica de la conversa col·lectiva n'emergeix la interacció, perquè es crea un nou context social amb punts de convergència i de contrast. El fet que es plantegessin cinc sessions de discussió entre els deu docents i els formadors, que van englobar tot el curs escolar, concretament d'octubre a juny, va permetre que les tensions plantejades es negociessin de manera col·lectiva, i d'aquesta negociació n'emergissin nous significats.

En el transcurs de la quarta a la cinquena sessió hi va entrar en joc la mediació amb conceptes teòrics, quan es va convidar els mestres i professors a llegir un article especialitzat que conceptualitzava moltes de les accions que ja portaven a terme de manera inconscient. Tal com podem veure a l'exemple que presentem a continuació, el contrast amb la Teoria promou el que Esteve et al (2018) anomenen una **confrontació significativa** entre els conceptes diaris i els científics, els quals desemboquen en la (re)conceptualització de creences i actuacions diàries, sovint inconscients:

M. I hi ha una altra cosa que a mi **m'agrada molt d'aquest article** que que o sigui que **et fa adonar de coses** de:: de diversitat de llengües però també la diversitat dintre d'una llengua i jo això trobo que ho tracta molt:: perquè per exemple amb una frase que diu que **vaig trobar que no se m'hauria ocorregut mai** que diu [(llegint el text) les necessitats plantejades per l'aprenentatge del català dels alumnes la llengua familiar dels quals era una varietat del castellà] i i **jo no ho hauria dit mai** els alumnes que el seu-eren el castellà però no és que els alumnes castellanoparlants parlen una varietat del castellà ¿no? com el català parla una varietat del català aquesta:: precisió de que la riquesa de llengües ja comença dintre de la mateixa llengua ¿no? doncs **trobo que està molt bé** a més a més a tot arreu amb una finesa d'explicació que:: **m'ha fet pensar que és un aspecte que:: de vegades se'ns oblida ¿no?** els que parlen castellà ¿els que parlen castellà? però és que:: [ehm] depèn d'on vinguin és tan diferent el:: el xilè del:: de l'andalús del:: de Salamanca és que és tan diferent que dius [ehm] i diem els que parlen castellà::

bueno **no sé que** és un aspecte més de precisar aquesta varietat que no no::

Fragment de la Maria (professora de secundària). Cinquena sessió de discussió

En aquest últim fragment, per tant, podem veure aquest pas d'un coneixement més intuïtiu a un de més científic. L'anàlisi en profunditat de les dades ens feia veure que la línia de pensament i d'actuació de la Mercè havia sigut inamovible fins a la cinquena sessió, però surt d'aquesta recurrència pel contrast amb els conceptes teòrics fonamentats. A partir d'aquest moment, reconeix que canviar les actituds dels docents és el primer pas per reorientar l'actuació a l'aula, i explicita que l'article l'ha *fet pensar*, que ella *no ho hauria dit mai* i que és un aspecte que de vegades se'ns oblida.

En definitiva, aquests dos estudis demostren, des d'una perspectiva sociocultural, com la multimodalitat és una eina de mediació que fa possible interpretar els processos de construcció de significats sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Les narratives creades a partir de la unió de diferents modes de comunicació estan emmarcades en contextos específics, de manera que aporten formes de pensament, significats i creences dels subjectes creadors, que alhora es contrasten amb els conceptes teòrics. Així doncs, l'ús de la narrativa multimodal com a eina de mediació permet analitzar el sistema de creences dels docents, per tal de (re)configurar-lo cap a un enfocament plurilingüe i intercultural.

Per tant, i a mode de síntesi, el que hem volgut demostrar és que no podem separar els processos d'intervenció formativa dels processos de reflexivitat i de mediació, perquè aquesta reconceptualització

de formes de pensament i d'actuació són possibles quan relacionem les experiències prèvies amb els conceptes diaris i la Teoria i, d'aquesta manera, avancem en noves

formes de coneixement i d'activitat que permeten construir un nou coneixement propi i fonamentat.

Referències bibliogràfiques

- AGUILAR RÓDENAS, C. (2017). La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte II. *Lenguaje y Textos*, 45, 29-42. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.6735>
- CABRÉ, M. (en premsa). The development of the plurilingual education through multimodal reflection in Teacher Education: A case study of a pre-service teacher's beliefs about language education. *Canadian Modern Language Review*.
- CABRÉ, M. (2018). *La competència plurilingüe en la formació inicial de mestres. Estudi longitudinal de casos sobre l'evolució de les creences relacionades amb l'educació plurilingüe*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- CABRÉ, M., i PALOU, J. (2018). La competencia plurilingüe en la formación inicial de maestros: estudio de las trayectorias de aprendizaje de lenguas de dos maestros en formación inicial. *Revista Docencia e investigación*, 28, 6-26.
- CABRÉ, M., i TRESSERRAS E. (2017). La resistencia como oportunidad de cambio. Investigar para innovar (Tema del mes) en *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 65-68.
- CARRASCO, E. (2013). Los (futuros) docentes frente a la competencia plurilingüe (Grenoble/Barcelona). *Lenguaje y Textos*, 37, 91-100.
- CIVERA, I., i CODINA, R. (2017). El enfoque multimodal para el estudio de las creencias. Investigar para innovar (Tema del mes) en *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 60-64.
- CONSELL D'EUROPA. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Language Policy Division. Estrasburg: Consell d'Europa.
- ENGESTRÖM, Y. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 45-56.
- ESTEVE, O. (2013). Entre la pràctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria*, 19, 13-36.
- ESTEVE, O., FERNÁNDEZ, F., MARTIN PERIS, E. i ATIENZA, E. (2017). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*, 4(1), 1-24.
- KALAJA, P., ALANEN, R., i DUFVA, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Dins de P. Kalaja, V. Menezes, i A. M^a. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 186-198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- KORTHAGEN, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
- JOHNSON, K. E. i GOLOMBEK, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education*. New York, NY: Routledge.
- LANTOLF, J. i ESTEVE, O. (en premsa). Concept-Based Instruction for Concept-Based Instruction: A Model for Language Teacher Education. In M. Sato, and Sh. Loewen, eds. *Evidence-based second language pedagogy: A collection of Instructed Second Language Acquisition studies*. New York: Routledge.
- LANTOLF, J. P. i POEHNER, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. New York, NY and London, UK: Routledge.

- MELO-PFEIFER, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24(3), 197-215. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>
- NEGUERUELA-AZAROLA, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System* 39, 359-369.
- PALOU, J., I CABRÉ, M. (2017). Beliefs regarding plurilingual competence: the perspective in Catalonia through a case study of a pre-service teacher. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 7 (8), 63-75.
- PÉREZ-PEITX, M., CIVERA, I., i PALOU, J. (2018). Awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education. Dins de P. Kalaja, i S. Melo-Pfeifer (Eds.), *More than words: The lives and worlds of multilinguals* (Cap.13). Bristol: Multilingual Matters.
- PRASAD, G. (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 51-77.
- TRESSERRAS, E. (2017). *Contradiccions que emergeixen de la reflexió sobre la pràctica docent en contextos plurilingües i interculturals*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts: London, England.
- ZIMMERMANN, M., LEVISEN, C., BECK, F. G., i VAN SCHERPENBERG, C. (2015). Please pass me the skin coloured crayon! Semantics, socialisation, and folk models of race in contemporary Europe. *Language Sciences*, 49, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2014.07.011>