



## El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la l1 y de las lenguas del currículo

**Mercè Bernaus**

Universitat Autònoma de Barcelona

[merce.bernaus@uab.es](mailto:merce.bernaus@uab.es)

**Josepa Feixa**

IES Miquel Tarradell

[jfeixa@xtec.cat](mailto:jfeixa@xtec.cat)

**Roser Reynal**

[rreynal@xtec.cat](mailto:rreynal@xtec.cat)

**Annie Wilson**

Universitat Autònoma de Barcelona

[anniewils@gmail.com](mailto:anniewils@gmail.com)

La masiva llegada de población inmigrante a Cataluña en las dos últimas décadas ha comportado un cambio en el panorama demográfico, sociocultural y lingüístico. Los centros educativos han tenido que adaptarse a estos cambios introduciendo nuevos modelos de intervención para el tratamiento de las lenguas. Este capítulo describe un modelo de intervención para el tratamiento de las lenguas en dos centros de secundaria de Barcelona con un alto porcentaje de alumnado procedente de familias inmigrantes. Se formaron cinco grupos flexibles para dar un tratamiento específico a los alumnos según su nivel lingüístico. Se utilizó el cuestionario adaptado de Bernaus y Gardner (2008) para evaluar las actitudes y la motivación del alumnado en relación a las lenguas del currículo y a su L1 (si era distinta de las lenguas curriculares). Los resultados mostraron correlaciones significativas entre actitudes, motivación y autoevaluación de las distintas lenguas. En general los datos obtenidos muestran actitudes positivas de los estudiantes hacia las lenguas del currículo y la L1, aunque los estudiantes inmigrantes mostraron una mayor motivación hacia el aprendizaje del catalán y el inglés que los autóctonos. Las autoras creen que las correlaciones positivas entre motivación, actitudes y aprendizaje de lenguas se pueden deber, en parte, a la implementación de los grupos flexibles.

### STUDENTS' ATTITUDINAL AND MOTIVATIONAL RESPONSES TO A LANGUAGE PROJECT IN TWO MULTILINGUAL SCHOOLS IN CATALONIA

The substantial increase in immigration to Catalonia over the last two decades has brought about significant demographic, sociocultural and linguistic change. Schools have needed to adapt to these changes by introducing new models of intervention to cater to the linguistic needs of these students. Here we describe one such model implemented by two high schools in Barcelona with high percentages of immigrant and immigrant background students. Five-level flexible group structures were put into effect in order to cater to students' differing linguistic levels. An adaptation of Bernaus and Gardner's (2008) questionnaire was used to evaluate students' attitudes and motivations regarding the curricular school languages and their L1s (when different from the curricular languages). The results showed significant correlations between student attitudes, motivation and self-assessment in the different languages. In general, the data showed that the students held positive attitudes toward the curricular languages and their L1s, although immigrant students' motivation toward learning Catalan and English was shown to be higher than that of the native students. These results are discussed as related to the the implementation of the flexible group structures.



## 1 Introducción

### A modo de introducción

Hace unos años, el periodista Jordi Puntí escribía –a propósito de la exposición *Les llengües a Catalunya*, organizada por la Universidad de Barcelona- que si quisiéramos descubrir donde se encuentra la Babel de Catalunya, es probable que tuviera que visitarse institutos como el Milà i Fontanals o el Miquel Tarradell. En la actualidad, en estos centros educativos se hablan unas treinta lenguas diferentes en consonancia con lo que sucede en el barrio de Barcelona donde se encuentran ubicados, el Raval. Este barrio, en el distrito de Ciutat Vella, es el que tiene un porcentaje más elevado de población extranjera de toda la ciudad. Según estadísticas del ayuntamiento a principios del 2009 contaba con un 47,8% de población foránea. El distrito de Ciutat Vella tenía un 39%, mientras que la media de la ciudad era del 17,3%.

Esta variedad de lenguas presente en el barrio del Raval y en sus centros educativos, que en principio es una gran riqueza, un valor que toda la comunidad educativa está de acuerdo en preservar y potenciar, comporta también fuertes dificultades en la práctica diaria de las actividades docentes, que se vehiculan mayoritariamente en las dos lenguas oficiales en Catalunya, el catalán y el castellano.

El profesorado de los dos institutos es consciente de la importancia que el dominio de estas dos lenguas tiene para el alumnado: no sólo para que su paso por el instituto sea provechoso y exitoso, sino de cara a su futuro más inmediato, tanto si desean continuar sus estudios o si, por el contrario, su intención es acceder al mundo laboral.

Además de las dos lenguas cooficiales, también se presta una especial atención al aprendizaje del inglés, que se ha convertido en una verdadera *lingua franca* internacional. Así, por ejemplo, uno de los institutos, el IES Milà i Fontanals, cuenta, desde el curso 07/08, con un proyecto experimental de lenguas extranjeras para mejorar la competencia lingüística del alumnado en inglés. Esta lengua se está introduciendo de manera progresiva como vehicular en las materias de Ciencias sociales, Tecnología y Música siguiendo la metodología CLIL. Otro de los objetivos del proyecto es aprovechar el alto conocimiento de esta lengua de muchos de los alumnos procedentes de países asiáticos para mejorar su autoestima y su integración en el centro. Por otro lado, la Lengua francesa (u otras lenguas como el alemán o el italiano) es una materia de oferta obligatoria por parte de los centros en todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria pero optativa para el alumnado.

La lengua –las lenguas- es un instrumento básico porque, por una parte, tiene una función transmisora de conocimientos y, por otra, como una de las formas de expresión de una cultura, cumple una función socializadora, facilitadora de la

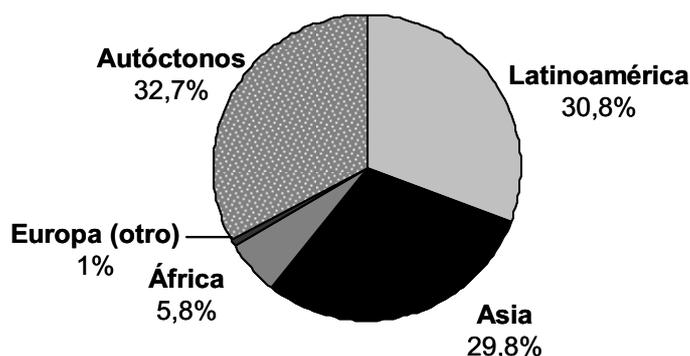
inserción del alumnado en el país que lo acoge. Es por esta razón que la reflexión y discusión sobre cómo ha de llevarse a cabo su aprendizaje tenga tanto protagonismo en los proyectos que los dos centros impulsan.

### **El difícil aprendizaje de la lengua en aulas multiculturales**

Desde el inicio a finales de la década de los 90 de lo que algunos han denominado "alud migratorio", el profesorado de centros multilingües ha observado con preocupación que la tradicional distribución del alumnado en grupos heterogéneos y estables, después de pasar por las aulas de acogida (creadas para facilitar el conocimiento del entorno a los recién llegados y realizar una primera acogida emocional y lingüística), no facilita el aprendizaje de las lenguas curriculares. Así, en un mismo grupo-clase pueden mezclarse una minoría de chicos y chicas nacidos aquí, con alumnos llegados hace pocos meses y otros que no llevan en el país más de dos o tres años.

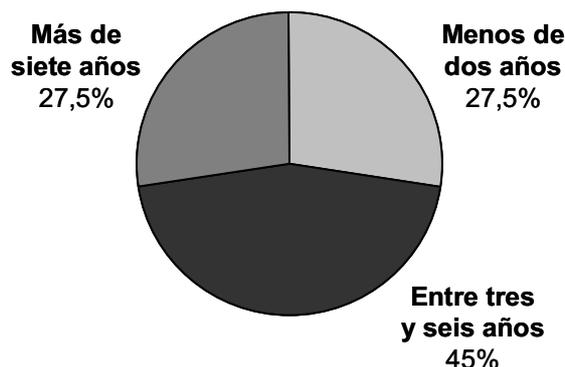
En los siguientes gráficos de una muestra de 104 alumnos de ambos centros se puede observar la procedencia del alumnado y el tiempo que llevan en Catalunya o en España. De los 104 alumnos, 35 (un 32,7%) eran autóctonos (nacidos en España). De los 69 nacidos fuera de España, concretamente un 30,8% provenían de Latinoamérica, un 29,8% de Asia, un 5,8% de África y un 1% (un alumno) de otro país europeo. Es importante destacar que la mayoría de los alumnos autóctonos de la muestra eran de origen inmigrante (de segunda generación), un 67,6%, a través de uno o dos de sus progenitores y que tan solo un 10,6% de la muestra no eran de origen inmigrante de primera ni segunda generación.

Gráfico 1. Procedencia de los alumnos



“El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículo”

Grafico 2. Tiempo en Catalunya de los alumnos no autóctonos



Dentro de la muestra había mucha variedad en el uso lingüístico de los alumnos. Un 53,8% de los alumnos hablan más de una lengua en casa (teniendo en cuenta el uso de la lengua con la madre, padre y/o hermanos), y un 76% de la muestra total habla más de una lengua en su vida extraescolar (con la madre, padre, hermanos, abuelos, mejores amigos y/o vecinos). De los 25 alumnos de la muestra que sólo hablan una lengua fuera de la escuela, el castellano en este caso, 18 de ellos nacieron en Latinoamérica y 7 llevan menos de dos años en Catalunya.

El abanico de lenguas maternas o familiares de los alumnos de los dos centros es muy amplio. Lenguas románicas con las que estamos más familiarizados como el portugués o el rumano, conviven con el árabe y lenguas de alfabeto similar, como el urdu o el pashto, o con el ruso, lengua eslava de alfabeto cirílico. Alguna lengua africana, el fang, se mezcla con lenguas amerindias como el quechua o con alguna de las múltiples lenguas que se hablan en Filipinas como el tagalo, el ilocano o el pangasinan. Alumnos chinos, con una lengua ideográfica, se sientan al lado de alumnos que hablan hindi y bengalí, con escritura devanagari o similar, o punjabi, con escritura gurmuji.

El grado de escolarización previa también es muy diferente. Alumnos prácticamente analfabetos comparten mesa con alumnos que han sido escolarizados en prestigiosos colegios privados de sus países de origen. Aquí no valen las presuposiciones: los alumnos latinoamericanos a quienes en principio se les supone un buen conocimiento del castellano que puede facilitar su aprendizaje en el país de acogida han tenido por lo general una escolarización bastante deficiente.

Tampoco podemos obviar sus historias personales y familiares, las diferentes experiencias migratorias que este alumnado ha tenido dada la importancia que los aspectos emocionales tienen en todo proceso de enseñanza/aprendizaje. El éxito de muchos de ellos en el aprendizaje de cualquier materia pasa por la superación del trauma, del periodo de duelo que genera en mayor o menor medida cualquier proceso migratorio. Como escribía un alumno de uno de estos centros en una de sus primeras redacciones: "Un día me subieron a un avión que no sabía dónde iba. Aterrizó en Barcelona". En este sentido, queremos señalar que los estudios del psiquiatra Joseba Achotegui (2004) son fundamentales para comprender una variante del estrés, bautizada como Síndrome de Ulises, que pueden sufrir los emigrantes -también los adolescentes recién llegados a las aulas de nuestro país- y que los educadores debemos intentar paliar.

Además del diferente momento de llegada al país, de la variedad de lenguas maternas, de la distinta escolarización previa o de la diversidad de experiencias migratorias se tienen que tener en cuenta las necesidades educativas especiales o específicas de parte de este alumnado. Así mismo, el entorno, el barrio del Raval, no facilita el aprendizaje de la lengua catalana por parte del alumnado. El catalán – lengua propia de Catalunya- es una lengua poco utilizada en el barrio del Raval ya que como hemos señalado anteriormente gran parte de su población actual procede de las corrientes migratorias más recientes.

A continuación exponemos la experiencia organizativa y curricular basada en agrupaciones flexibles de lengua, llevada a cabo en los institutos Miquel Tarradell y Milà i Fontanals, para ver los efectos que esta organización podía tener en la motivación, las actitudes y el aprendizaje de las lenguas curriculares (catalán, castellano e inglés) y de la L1 de los estudiantes, que en algunos casos podía coincidir con alguna de las lenguas del currículo y en otros podía ser distinta de las lenguas que se enseñan en los institutos. En los siguientes apartados valoramos los resultados de esta experiencia relacionada con la motivación, las actitudes y el aprendizaje de lenguas.

### **Las agrupaciones flexibles como respuesta al reto de la enseñanza/aprendizaje de lenguas en centros multilingües**

Fruto de una profunda reflexión sobre el tema en el marco del proyecto de innovación educativa "Educar millor és possible" ("Educar mejor es posible") en el caso del IES Miquel Tarradell (Padrós, M. Zafón, A., Funes, J. Puig., J.M. 2004) y del Plan Estratégico en el caso del IES Milà i Fontanals y después de ensayar diversas propuestas organizativas sin mucho éxito, nacen lo que denominamos "agrupaciones flexibles de lengua".

Las "agrupaciones flexibles de lengua" son una medida organizativa y curricular para poder atender un alumnado con puntos de partida, niveles, ritmos, motiva-

“El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículo”

ción y necesidades muy diversas como hemos tratado de explicar en el apartado anterior. Consisten en juntar a los alumnos en grupos tan homogéneos como sea posible, según su competencia lingüística y sus necesidades específicas de aprendizaje (excepto el grupo 1 que acoge alumnos con necesidades especiales), para cada una de las asignaturas de lengua (catalán, castellano e inglés). El alumno, en función de su progreso y si alcanza los objetivos del grupo donde está, puede pasar al grupo inmediatamente superior a lo largo del curso.

|                      |                       |  |
|----------------------|-----------------------|--|
| Tratamiento especial | GRUPO 1               | Alumnado con necesidades educativas especiales.  |
|                      | Adaptación curricular | Las clases de este grupo las imparten especialistas en pedagogía terapéutica y psicopedagogía.<br><br>Es recomendable que el número de alumnos no sea superior a seis. |

|  |  |   |
|--|--|---|
| Agrupaciones según competencia lingüística | GRUPO 2  | Alumnado que necesita un aprendizaje intensivo de los aspectos más básicos de la lengua.  |
|  | Nivel básico   | Se da prioridad al aprendizaje oral de la lengua.   |
|  | ↓  |   |
|  | GRUPO 3  | Alumnado que no tiene problemas de comprensión de la lengua pero que necesita mejorar la lectoescritura y la comprensión lectora. |
|  | Nivel elemental  |   |
| ↓  |  |   |
| GRUPO 4                                    | Alumnado con una mayor competencia lingüística.  |   |
| Nivel intermedio                           | Este grupo y el cinco son los que tienen una mayor <i>ratio</i> .  |   |
| ↓  |  |   |
| GRUPO 5                                    | Alumnado con mayor competencia lingüística.  |   |
| Nivel superior                             | Es el grupo que pretende superar los niveles conseguidos en cursos anteriores e introducir los contenidos del curso siguiente. |   |

La colocación de un chico o chica en un grupo determinado es decidida por los profesores de lengua que lo conocen con la ayuda del equipo docente del nivel al que pertenece. Con esta finalidad, todo el profesorado que imparte una de las lenguas de la escuela se reúne cada tres o cuatro semanas. En estas reuniones –

fijadas de antemano en el plan anual del centro- se discuten además los posibles reajustes en los grupos, se acuerdan los cambios de un grupo a otro, se revisan las programaciones, se escogen las lecturas, se examinan nuevos materiales para el aprendizaje de la lengua, se exponen nuevas propuestas metodológicas, etc.

En el caso de los alumnos de 1º de ESO –nuevos en el centro- los grupos se elaboran a partir de la información obtenida en las reuniones periódicas de coordinación con los maestros de las escuelas de primaria adscritas y a partir de unas pruebas de nivel que se realizan durante la primera semana lectiva del curso.

Los contenidos a impartir en cada grupo se fijan a partir de las programaciones establecidas para cada ciclo y nivel. Con el tiempo se ha ido avanzando en una graduación de los contenidos a impartir.

### **Valoración de las agrupaciones flexibles**

Después de años de funcionamiento de las agrupaciones flexibles, nadie parece cuestionar el modelo. La opinión mayoritaria del profesorado es que la “filosofía” es la adecuada a pesar de constatar también que la “práctica” entraña más dificultades de las previstas en un principio.

Como puntos fuertes, pensamos que, en la actualidad, **los alumnos están expuestos al nivel de contenidos lingüísticos que necesitan**. Lo facilita la disminución de la *ratio* al pasar de grupos-clase a grupos flexibles menos numerosos. Si en un principio este recurso se pensó sobre todo para dar respuesta a las necesidades lingüísticas de los dos centros, pensamos que cada vez da más respuesta a las necesidades individuales del alumnado e implica a cada alumno en sus aprendizajes. Así mismo facilita que se creen contextos comunicativos en los que se puedan poner en juego las diferentes habilidades lingüísticas.

**La posibilidad de promocionar de grupo** en la medida en que se hayan logrado los objetivos marcados pero respetando a la vez los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos **ha resultado ser un estímulo para el alumnado**. La promoción –real en la práctica- rompe uno de los hándicaps que se señalan en el aprendizaje de lenguas en grupos muy homogéneos en relación a la competencia lingüística: la imposibilidad de avanzar si no se tienen referentes positivos de otros interlocutores con un mayor dominio lingüístico que el propio.

**La idea que las agrupaciones son una oportunidad para mejorar y no un castigo ha calado en el alumnado**. Desde un principio se intentó que el alumnado no viera la agrupación como una clasificación de “listos y tontos”, como una etiqueta que se les colgaba en función de su capacidad. Su pertenencia a un grupo u otro sólo está en función de su competencia lingüística en unas lenguas determinadas.

Como puntos débiles, señalar que **las agrupaciones flexibles suponen una complejidad técnica y organizativa notable** de horarios (profesores de lengua

“El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículo”

---

haciendo clase al mismo tiempo en un mismo nivel), de dedicaciones del profesorado (además de los profesores especialistas en materias lingüísticas, otros profesores y profesoras del claustro tienen que implicarse en las clases de lengua a pesar de no ser especialistas de estas materias para poder cubrir todos los grupos), de espacios necesarios para colocar los diferentes grupos (punto no desdoblable en centros con carencias importantes en este sentido). En muchas ocasiones no ha sido sencillo.

Así mismo, **la coordinación de todo el profesorado que imparte alguno de estos grupos es complicada**. Se ha avanzado mucho pero aún existen algunas disfunciones sobre todo en lo que se refiere a las programaciones, que han de ser consensuadas y graduales. Un grupo que funciona “por libre” afecta automáticamente a los otros, como si de una pieza de dominó se tratara.

Ha resultado dificultoso también que una parte del profesorado entendiera que los grupos han de establecerse –con la excepción del grupo 1- en función de criterios exclusivamente lingüísticos, de los conocimientos que se tienen y no en función de temas conductuales o caracteriales, y que las promociones también tienen que hacerse en función de estos criterios.

### **Más allá de las agrupaciones flexibles de lengua**

Las agrupaciones flexibles de lengua son una de las estrategias que quieren ser integradoras y dinámicas, una de las respuestas al multilingüismo de los dos centros pero no la única. Hay muchas otras actuaciones: desde el “proyecto de lectura” (media hora de lectura diaria por parte de todo el alumnado) que pretende incidir en la competencia lectora a las actividades que dan un tratamiento específico a las lenguas (y culturas) propias de los chicos y chicas que llenan las aulas, y que persiguen un aumento de su autoestima.

La organización educativa actual no permite un tratamiento a fondo del gran abanico de lenguas presentes pero se intenta que, en la medida de lo posible, éstas tengan un espacio en los centros: en los currículos, en las paredes de las aulas, en las bibliotecas de clase o en las diferentes celebraciones porque como ya apuntábamos anteriormente, los aspectos emocionales tienen una gran incidencia en cualquier aprendizaje. Así pues, si los alumnos son conscientes de que se valora y respeta aquello que aportan es posible que valoren también aquello nuevo que se les ofrece y que esto suponga una motivación extra hacia la lengua y la cultura del país que les acoge. En algunos centros de Catalunya se han introducido también actividades extraescolares para acercar a los alumnos a sus lenguas familiares. En los IES Milà i Fontanals y Miquel Tarradell la gran diversidad de lenguas y el hecho que no haya un predominio claro de unas sobre otras hace que, de momento, actuaciones en este sentido que consideramos muy positivas sean inviables.

Los alumnos, procedentes de otros países, que cursan sus estudios de educación secundaria en los IES Milà i Fontanals y Miquel Tarradell reciben pues un trato

especial a la hora de cursarlas lenguas del currículo y, además, se les valoran y respetan sus propias lenguas. Por esta razón quisimos estudiar un grupo de 104 alumnos, (32,7% autóctonos y el resto procedentes de otros países del continente asiático, del africano y de latino-América), y observar cómo valoraban motivaciones y actitudes hacia su L1 y las lenguas del currículo (catalán, castellano e inglés), y cómo evaluaban sus conocimientos de esas lenguas. Para ello distribuimos el cuestionario, adaptado del elaborado por A. Wilson (coautora de este capítulo), que se puede consultar en el apéndice.

### **Actitudes, motivación y autoevaluaciones de la L1 y de las lenguas del currículo.**

Algunos estudios en Catalunya (Bernaus *et al.* 2004) y en el País Vasco (para una revisión ver Cenoz, 2009) han tratado el tema de la educación multicultural y del plurilingüismo en los centros educativos donde se imparten las materias del currículo en dos o tres lenguas. En algunos de estos centros en Catalunya una parte importante del alumnado tiene una L1 distinta de las lenguas del currículo. En el presente estudio más del 90% de los estudiantes que han respondido a los cuestionarios tienen como L1 una lengua distinta del catalán, que es la lengua vehicular en las escuelas en las que cursan sus estudios los estudiantes de la muestra. Como se puede observar en la tabla 1 sólo un estudiante habla catalán con la madre y seis dicen hablar catalán y castellano, dos de ellos responden que hablan catalán, castellano y otra lengua con su madre. El 42% de procedencia española o de algún país latinoamericano habla castellano y el 31,7% habla otra lengua con sus familiares.

**Tabla 1 Lengua(s) que hablan con la madre**

|         |                                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Castellano                          | 43         | 41,3       | 41,3              | 41,3                 |
|         | Catalán                             | 1          | 1,0        | 1,0               | 42,3                 |
|         | Castellano y Catalán                | 6          | 5,8        | 5,8               | 48,1                 |
|         | Otras lenguas                       | 33         | 31,7       | 31,7              | 79,8                 |
|         | Castellano y Otras lenguas          | 19         | 18,3       | 18,3              | 98,1                 |
|         | Catalán, Castellano y Otras lenguas | 2          | 1,9        | 1,9               | 100,0                |
|         | Total                               | 104        | 100,0      | 100,0             |                      |

Con el fin de examinar si el tratamiento de la diversidad en agrupaciones flexibles de lengua podía incidir en las actitudes, motivación y aprendizaje de lenguas entre los estudiantes de la muestra nacidos en Catalunya, en España o en países de

“El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la l1 y de las lenguas del currículo”

---

habla castellana y los estudiantes procedentes de otros países, se hicieron análisis de correlación entre los constructos de motivación, actitudes hacia la situación de aprendizaje, la orientación integrativa, la ansiedad, la orientación instrumental, el apoyo de los padres y las autoevaluaciones de las lenguas del currículo (catalán, castellano e inglés) y de la L1 en el caso de los estudiantes cuya L1 era distinta de las tres lenguas del currículo. En la tabla 2 se pueden apreciar correlaciones de Pearson significativas entre las autoevaluaciones de las cuatro lenguas de los alumnos inmigrantes y los constructos actitudinales y motivacionales, más la ansiedad y el apoyo de los padres.

**Tabla 2 Correlaciones entre autoevaluación de lenguas y constructos motivacionales de los estudiantes cuya L1 no es la lengua castellana o catalana**

| Constructos   |                          | Autoevaluación Lengua Catalana | Autoevaluación Lengua Castellana | Autoevaluación Lengua Inglesa | Autoevaluación L1 distinta de lenguas currículo |
|---------------|--------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|---|
| L. Catalana   | Motivación               | ,394*                          | ,307                             | -,071                         | -,037   |
| L. Catalana   | Actitudes aprendizaje    | ,643**                         | ,563**                           | -,090                         | ,165  |
| L. Catalana   | Orientación integrativa  | ,579**                         | ,499**                           | -,174                         | -,065   |
| L. Catalana   | Ansiedad                 | -,433*                         | -,503**                          | ,124                          | ,237  |
| L. Catalana   | Orientación instrumental | ,176                           | ,155                             | -,109                         | ,040  |
| L. Catalana   | Apoyo de padres          | ,172                           | ,273                             | -,265                         | -,150   |
| L. Castellana | Motivación               | ,394*                          | ,558**                           | -,332*                        | -,089   |
| L. Castellana | Actitudes aprendizaje    | ,469**                         | ,476**                           | ,013                          | ,219  |
| L. Castellana | Orientación integrativa  | ,214                           | ,439**                           | -,283                         | -,031   |
| L. Castellana | Ansiedad                 | -,447**                        | -,512**                          | ,187                          | ,255  |
| L. Castellana | Orientación instrumental | ,237                           | ,262                             | -,154                         | ,003  |
| L. Castellana | Apoyo de padres          | ,346*                          | ,465**                           | -,156                         | -,049   |
| L. Inglesa    | Motivación               | ,045                           | ,249                             | ,052                          | ,085  |
| L. Inglesa    | Actitudes aprendizaje    | -,046                          | -,091                            | ,675**                        | ,197  |
| L. Inglesa    | Orientación integrativa  | -,039                          | ,054                             | ,365**                        | ,083  |
| L. Inglesa    | Ansiedad                 | -,148                          | -,099                            | ,031                          | -,104   |
| L. Inglesa    | Orientación instrumental | ,068                           | ,065                             | ,087                          | ,216  |
| L. Inglesa    | Apoyo de padres          | ,122                           | ,171                             | ,059                          | ,029  |
| L1 distinta   | Motivación               | -,051                          | ,009                             | -,007                         | ,560**  |
| L1 distinta   | Actitudes aprendizaje    | -,057                          | -,001                            | -,103                         | ,550**  |
| L1 distinta   | Orientación integrativa  | -,123                          | ,064                             | -,069                         | ,530**  |
| L1 distinta   | Ansiedad                 | -,130                          | -,097                            | ,032                          | -,196   |
| L1 distinta   | Orientación instrumental | -,027                          | -,023                            | -,182                         | ,411**  |
| L1 distinta   | Apoyo de padres          | ,047                           | ,098                             | -,165                         | ,179  |

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La mayoría de los constructos de motivación, actitudes hacia la situación de aprendizaje, la orientación integrativa, la ansiedad, la orientación instrumental y el apoyo de los padres muestran correlaciones altas y significativas con las autoevaluaciones de las cuatro lenguas de los estudiantes inmigrantes (N=38).

*La motivación* correlaciona positivamente con las autoevaluaciones de lengua catalana, castellana y L1. La autoevaluación en la lengua catalana está relacionada positivamente con la motivación por la lengua catalana y también por la lengua castellana. La autoevaluación de los estudiantes en lengua castellana muestra también una correlación positiva con la motivación por el aprendizaje de lengua castellana. Se puede observar cómo la autoevaluación de lengua inglesa tiene una correlación negativa con la motivación por el aprendizaje de lengua castellana, es decir que los que se autoevalúan positivamente en lengua inglesa no están motivados por el aprendizaje del castellano o viceversa. Los estudiantes que tienen una L1 distinta de las otras tres lenguas del currículo muestran una correlación positiva alta entre la autoevaluación de su L1 y la motivación por esa lengua.

Se pueden observar también correlaciones positivas entre *las actitudes hacia la situación de aprendizaje* de lengua catalana, castellana, inglesa y L1 y las autoevaluaciones que hacen los estudiantes de cada una de las cuatro lenguas.

La tabla 2 muestra también una correlación positiva entre *la orientación integrativa* y las autoevaluaciones de las cuatro lenguas. *La orientación instrumental* solamente correlaciona positivamente con la autoevaluación de la L1 de los estudiantes.

*La ansiedad* por el uso del catalán y el castellano se relaciona negativamente y de forma significativa con las autoevaluaciones de estas dos lenguas; sin embargo la ansiedad por el uso de la lengua inglesa y la L1 no tiene una relación significativa con la autoevaluación de estas dos lenguas.

*El apoyo de los padres* tiene una correlación positiva con la autoevaluación de las lenguas catalana y castellana, pero no hay una relación significativa entre el apoyo de los padres y la autoevaluación de lengua inglesa y L1.

Según estos resultados es evidente que los estudiantes con una L1 distinta del catalán y del castellano, que han participado en este estudio, tienen una actitud positiva por el aprendizaje de estas dos lenguas, muestran una orientación integrativa hacia el aprendizaje de lenguas y sus hablantes en las cuatro lenguas y tienen el apoyo de los padres para el aprendizaje de la lengua catalana y castellana, que son las lenguas que les facilitarán, a través de la educación, el desarrollo personal, el acceso a la información y el enriquecimiento cultural, todos ellos factores esenciales para la cohesión social.

La tabla 3 muestra las correlaciones de los estudiantes, cuya L1 es mayoritariamente el castellano, entre la autoevaluación del catalán, el castellano y el inglés y los constructos motivacionales y actitudinales, la ansiedad por el uso de la lengua y el apoyo de los padres.

**Tabla 3 Correlaciones entre autoevaluación de lenguas y constructos motivacionales de los estudiantes cuya L1 es el castellano o el catalán**

| Constructos   |                          | Autoevaluación Lengua Catalana | Autoevaluación Lengua Castellana | Autoevaluación Lengua Inglesa |
|---------------|--------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| L. Catalana   | Motivación               | ,111                           | ,107                             | ,123                          |
| L. Catalana   | Actitudes aprendizaje    | ,340**                         | -,015                            | ,237                          |
| L. Catalana   | Orientación integrativa  | ,143                           | ,013                             | ,100                          |
| L. Catalana   | Ansiedad                 | -,248*                         | ,136                             | -,156                         |
| L. Catalana   | Orientación instrumental | ,050                           | ,144                             | ,000                          |
| L. Catalana   | Apoyo de padres          | ,107                           | ,146                             | ,184                          |
| L. Castellana | Motivación               | ,020                           | ,179                             | ,224                          |
| L. Castellana | Actitudes aprendizaje    | ,089                           | ,091                             | ,164                          |
| L. Castellana | Orientación integrativa  | -,085                          | ,234                             | ,087                          |
| L. Castellana | Ansiedad                 | -,045                          | -,086                            | ,065                          |
| L. Castellana | Orientación instrumental | -,050                          | ,129                             | ,185                          |
| L. Castellana | Apoyo de padres          | ,043                           | ,129                             | ,307*                         |
| L. Inglesa    | Motivación               | -,055                          | ,077                             | ,300*                         |
| L. Inglesa    | Actitudes aprendizaje    | ,008                           | ,018                             | ,503**                        |
| L. Inglesa    | Orientación integrativa  | -,025                          | -,024                            | ,419**                        |
| L. Inglesa    | Ansiedad                 | ,057                           | ,188                             | ,004                          |
| L. Inglesa    | Orientación instrumental | -,072                          | ,096                             | ,342**                        |
| L. Inglesa    | Apoyo de padres          | -,044                          | ,077                             | ,291*                         |

Las correlaciones entre la autoevaluación de la lengua castellana y los constructos motivacionales y actitudinales, la ansiedad por el uso de la lengua y el apoyo de los padres no son significativas, posiblemente debido a que la L1 de más del 90% de este grupo de estudiantes (N=67) es el castellano y el cuestionario sobre actitudes y motivación, el mini-AMTB adaptado de Gardner (1985), se ha utilizado mayoritariamente en estudios relacionados con L2 o lenguas extranjeras. Por esta razón solamente observamos correlaciones positivas y significativas entre la autoevaluación de lengua catalana (L2 para la mayoría de este grupo de estudiantes), la lengua inglesa (lengua extranjera) y los constructos motivacionales y actitudinales, además de la ansiedad en el uso de la lengua catalana que está relacionada negativamente con la autoevaluación del catalán y el apoyo de los padres en el aprendizaje de la lengua inglesa y la lengua castellana que se relaciona positivamente con la autoevaluación de la lengua inglesa.

Sorprende, sin embargo, que el grupo de estudiantes que tienen como L1 una lengua distinta del catalán y el castellano, al autoevaluar los conocimientos de su L1 observamos altas correlaciones entre los conocimientos de la lengua del país de origen y los demás constructos. Posiblemente se puede explicar por el hecho de que su L1 es una lengua minoritaria en Catalunya. Resultados similares se han

“El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículo”

obtenido en un estudio de Annie Wilson, una de las coautoras de este estudio, que está en proceso de elaboración.

Con el fin de corroborar si los resultados obtenidos en las correlaciones de los dos grupos de estudiantes presentaban o no diferencias significativas entre uno y otro grupo se hicieron Pruebas T. La tabla 4 presenta únicamente los resultados que muestran diferencias significativas entre los dos grupos junto con las medias obtenidas por cada grupo.

Tabla 4 Diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los estudiantes españoles y los inmigrantes

| Lengua Catalana                       |                                 |                           |       |                |  |
|---------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|-------|----------------|--|
| Constructos motivacionales y ansiedad | M nacidos en Catalunya o España | M nacidos en otros países | t     | Sig. bilateral |  |
| Motivación                            | 3,89                            | 4,35                      | -2,61 | ,010           |  |
| Ansiedad                              | 2,50                            | 3,10                      | -2,25 | ,026           |  |
| Lengua Castellana                     |                                 |                           |       |                |  |
| Ansiedad por el uso de la lengua      | M nacidos en Catalunya o España | M nacidos en otros países | t     | Sig. bilateral |  |
| Ansiedad                              | 2,15                            | 2,70                      | -1,96 | ,052           |  |
| Lengua Inglesa                        |                                 |                           |       |                |  |
| Constructos motivacionales            | M nacidos en Catalunya o España | M nacidos en otros países | t     | Sig. bilateral |  |
| Motivación                            | 4,13                            | 4,54                      | -2,45 | ,016           |  |
| Orientación integrativa               | 3,92                            | 4,26                      | -1,98 | ,050           |  |
| Orientación instrumental              | 3,68                            | 4,13                      | -2,10 | ,038           |  |
| Autoevaluaciones de lengua            | M nacidos en Catalunya o España | M nacidos en otros países | t     | Sig. bilateral |  |
| Autoevaluación Lengua Catalana        | 4,52                            | 4,04                      | 2,94  | ,004           |  |
| Autoevaluación Lengua Castellana      | 4,82                            | 4,52                      | 2,50  | ,014           |  |
| Autoevaluación Lengua Inglesa         | 2,33                            | 2,64                      | -1,30 | ,197 n.s.      |  |

Como se puede observar los estudiantes inmigrantes muestran una *motivación* más alta por el aprendizaje del catalán y del inglés que los españoles. En un estudio llevado a cabo por Bernaus et al. (2004) en uno de los IES de esta muestra, los resultados mostraban una motivación más alta por el aprendizaje del castellano que por el aprendizaje del catalán y del inglés, contrariamente a los resultados obtenidos con los estudiantes de esta muestra. Los agrupamientos flexibles han podido contribuir a este cambio. La *ansiedad* en el uso de la lengua catalana y castellana es significativamente menor entre los estudiantes españoles que entre los inmigrantes puesto que la mayoría de los nacidos en Catalunya han sido educados en ambas lenguas. Por esta misma razón los estudiantes españoles valoran

los *conocimientos de ambas lenguas* más positivamente que los estudiantes inmigrantes y las diferencias entre ambos grupos son significativas. Sin embargo no hay diferencias entre las autoevaluaciones de la lengua inglesa de ambos grupos, pero sí la hay a favor de los inmigrantes respecto a la *motivación* y las *orientaciones integrativa e instrumental* por la lengua inglesa y respecto a la *motivación* por la lengua catalana.

## 2 A modo de conclusión

Los resultados obtenidos en los análisis de los datos de este estudio pueden explicar la incidencia que el tratamiento de la diversidad en agrupaciones flexibles de lengua -y otras actuaciones reseñadas brevemente como el proyecto de lectura o el tratamiento específico de las lenguas y culturas del alumnado- haya podido tener en las actitudes, motivación y autoevaluación de la lengua materna y de las lenguas del currículo, porque hay diferencias significativas entre los estudiantes autóctonos y los procedentes de otros países. Posiblemente los agrupamientos flexibles de lenguas han favorecido mayoritariamente los factores motivacionales y actitudinales de los estudiantes procedentes de otros países hacia esas lenguas.

A pesar de estos buenos resultados nos hemos planteado nuevos objetivos para mejorar en un futuro próximo el funcionamiento de las agrupaciones flexibles y, en general, las estrategias encaminadas a dar respuesta al multilingüismo de los dos centros. En primer lugar, pensamos que las programaciones son susceptibles de ser mejoradas poniendo énfasis en la organización del currículum por competencias, en el trabajo de las competencias básicas e incluyendo un mayor grado de personalización.

En este sentido, la práctica nos ha demostrado que también es muy útil establecer para cada alumno o alumna planes de trabajo e itinerarios individualizados y diferenciados, en los que se fijen los objetivos que tienen que conseguir y lo que se espera de ellos y ellas. Otro reto es avanzar en el tratamiento del alumnado con necesidades de aprendizaje especiales o específicas.

Continuamos pensando que parte del éxito de las agrupaciones flexibles pasa por cambiar los métodos de enseñanza y aprendizaje para adaptarnos a una nueva realidad y pasa también por la reflexión sobre la propia praxis. No debe ser casual que muchos de los centros públicos que como los IES Milà i Fontanals y Miquel Tarradell han tenido que enfrentarse al reto de educar a la nueva ciudadanía procedente de la inmigración más reciente hayan sido punteros en la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC). Estos centros han sido de los primeros en apostar por la introducción de los contenidos digitales y por dotar al alumnado de ordenadores ultraligeros (Feixa, J. 2009).

“El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículo”

---

Por otro lado, sigue siendo necesario que el profesorado que trabaja en centros con tanta diversidad lingüística reciba una formación que le permita conocer nuevos métodos de enseñanza de lenguas, intercambiar experiencias con profesionales que se enfrentan a situaciones similares, etc. También sería muy importante una formación específica sobre las principales lenguas de procedencia del alumnado, características de éstas, etc. Asimismo podría ser de gran utilidad la aportación de profesores de procedencia inmigrante. La composición del cuerpo de profesores no refleja aún el cambio que se ha producido en nuestra sociedad. El porcentaje de profesorado de origen extranjero hoy en día es insignificante.

Finalmente, avanzar en la concienciación del claustro que “todos y todas – independientemente de la materia de la que seamos especialistas- somos profesores de lengua”, que nunca hemos de perder de vista las dificultades lingüísticas de la mayor parte de nuestro alumnado y que se pueden aprovechar todas las ocasiones para enseñar lengua para así facilitar la igualdad de oportunidades y la inclusión social de los jóvenes a los que educamos.

Empezábamos el artículo mencionando el mito de Babel. Es un símil recurrente que ha hecho fortuna para referirse a centros educativos multilingües como los IES Milà i Fontanals y Miquel Tarradell. Llegadas a este punto esperamos haber sido capaces de transmitir que en nuestros centros los niveles de entendimiento y la convivencia difieren mucho de los que se daban en la torre que se construía en la ciudad bíblica. Los profesionales que trabajamos allí nos esforzamos cada día para que así sea.

Siguiendo con los tópicos, muchos centros multilingües reciben también a menudo la denominación de “Naciones Unidas” pero, si hiciéramos una fotografía de sus “representantes”, observaríamos notables diferencias con los reales. En nuestra instantánea faltarían exponentes de lo que se ha venido a denominar “primer mundo”. No querríamos acabar pues sin hacer notar que más allá de las diferentes estrategias de gestión, organizativas, educativas, más allá de los proyectos de todo tipo que se llevan a cabo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado -las agrupaciones flexibles de lengua son sólo una pequeña muestra- es fundamental que se aborden políticas educativas valientes de distribución equilibrada de los chicos y chicas recién llegados y/o en riesgo de exclusión social entre todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Creemos que sólo evitando la creación de guetos escolares, haciendo que los centros educativos sean un verdadero reflejo de la sociedad actual, tendremos éxito de verdad en el difícil trabajo que la sociedad nos encomienda: la formación de la ciudadanía del futuro.

### 3 Referencias

- Achotegui, J. (2004). Emigrar en situación extrema: el síndrome del emigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Norte de Salud Mental*, 21: 39-52
- Bernaus, M.; Masgoret, A.M.; Gardner, R.C.; Reyes, E. (2004). Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *The International Journal of Multilingualism*. 1(2): 75-89.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Departament d'Educació\_ (2009). *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural*. Generalitat de Catalunya, Barcelona (<http://www.xtec.cat/lic/documents1.htm>)
- Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona (2009). La població estrangera a Barcelona, Gener 2009. *Informes estadístics*, 21: 1-151 (<http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/pobest/pobest09/pobest09.pdf>)
- Feixa, J. (2009). L'ordinador compromés. *Barcelona Educació*, 70: 20-21 (<http://bcn.cat/imeb/revista/revistes/revista70.pdf>)
- IES Miquel Tarradell <http://www.iestarradell.org>
- Padrós, M., Zafón, A., Funes, J. y Puig, J.M. (2004) *Edycar millor és possible. Un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Puntí, J (2005). 210 llengües i pujant. *El País*, 31-03-05

"El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículu"

---

## ANEXO

### ANEXO

CUESTIONARIO adaptado de A. Wilson

#### **Qüestionari sobre Competències, Actituds i Motivació**

Si decideixes participar en aquest estudi, les teves respostes seran guardades confidencialment i no afectaran a la teva nota. No cal que posis el teu nom, només has de signar aquesta pàgina que es guardarà separada de les teves respostes.

Si estàs d'acord en participar en aquest estudi, si us plau, signa més avall:

*Estic d'acord en participar en aquest estudi i respondre honestament a les preguntes següents. Dono el meu consentiment perquè la informació proporcionada sigui utilitzada de manera anònima i només per finalitats acadèmiques.*

\_\_\_\_\_  
Signatura

\_\_\_\_\_  
Data

### Secció 1: Informació personal

Nom de l' Institut .....

Sexe

Mascull

Femení

Edat .....

Quan de temps fa que vius a Catalunya?

Sempre, he nascut aquí Des de fa \_\_\_\_ anys Des de fa \_\_\_\_ mesos

Si *no* vas néixer a Catalunya, on vas néixer?

País: \_\_\_\_\_ Ciutat: \_\_\_\_\_ (si ho saps)

Si la teva mare *no* va néixer a Catalunya, on va néixer?

País: \_\_\_\_\_ Ciutat: \_\_\_\_\_ (si ho saps)

Si el teu pare *no* va néixer a Catalunya, on va néixer?

País: \_\_\_\_\_ Ciutat: \_\_\_\_\_ (si ho saps)

Has estat alguna vegada en un programa d'acollida?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Si és el cas, quan de temps? \_\_\_\_\_

Estàs estudiant o has estudiat fora de l' institut alguna altra llengua a part del Català, el Castellà i l' Anglès?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Si és el cas, quina llengua/quines llengües? \_\_\_\_\_

quan de temps? \_\_\_\_\_

Que faràs quan acabis l' institut?

Treballar \_\_\_\_ Fer un mòdul de formació \_\_\_\_ Fer el batxillerat \_\_\_\_

Posa per ordre els canals de TV que mires:

Primer: \_\_\_\_\_ Segon: \_\_\_\_\_ Tercer: \_\_\_\_\_

Assenyala els idiomes en que t'agrada veure la televisió (assenyala les opcions que siguin necessàries):

Català \_\_\_\_ Castellà \_\_\_\_ Anglès \_\_\_\_ Altre \_\_\_\_

“El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículu”

Podries imaginar-te viure a un altre lloc que **no** sigui Catalunya?

No \_\_\_\_\_ No crec \_\_\_\_\_ Pot ser \_\_\_\_\_ Segurament \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_  
 Si sí, a on? \_\_\_\_\_

Si us plau, assenyala amb **X** la llengua o llengües que parles amb la gent (hi pot haver més d'una resposta per a cada persona o grup de persones):

Ompli l'espai en blanc amb la llengua que parles a casa (si no és el Català, Castellà o Anglès)

|                        | CATALA | CASTELLA | ANGLÈS | LLENGUA QUE PARLES A CASA<br>_____ |
|------------------------|--------|----------|--------|------------------------------------|
| Mare                   |        |          |        |                                    |
| Pare                   |        |          |        |                                    |
| Germans i germanes     |        |          |        |                                    |
| Avis                   |        |          |        |                                    |
| Els meus millors amics |        |          |        |                                    |
| Els veïns              |        |          |        |                                    |

## Secció 2. Preguntes sobre les actituds i la motivació

La finalitat d'aquesta part del qüestionari és definir els teus sentiments respecte a les llengües que parles o estàs aprenent. En contestar aquesta secció, et proposem posar una nota a una sèrie de afirmacions segons la importància que dones a les tres o quatre llengües que parles o estàs aprenent. Cada afirmació va seguida d'uns valors que van de l'1 al 5 ("1" *totalment en desacord* i "5" *totalment d'acord*).

| <i>Totalment en<br/>desacord</i> | <i>En desacord</i> | <i>No tinc opinió</i> | <i>D'acord</i> | <i>Totalment d'acord</i> |
|----------------------------------|--------------------|-----------------------|----------------|--------------------------|
| 1                                | 2                  | 3                     | 4              | 5                        |

Marca amb una **X** un dels números per cada llengua per a indicar fins a quin punt aquesta afirmació es pot aplicar a cadascuna de les llengües que parles o estàs aprenent. Si no parles cap més llengua a casa a part del Català, Castellà i Anglès deixa la última columna en blanc.

|   | CATALÀ    | CASTELLÀ  | ANGLÈS    | LLENGUA<br>QUE PARLES<br>A CASA |
|---|-----------|-----------|-----------|---------------------------------|
| 1. La meua actitud vers la gent que parla _____ és positiva   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |
| 2. M'agrada la gent que m'ha ensenyat _____ (dins o fora de l'aula)   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |
| 3. Tinc un gran desig d'aprendre _____  | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |
| 4. La meua motivació per aprendre _____ per raons pràctiques és gran  | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |
| 5. Em posa nerviós parlar _____ a classe.   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |
| 6. Tinc una actitud positiva per aprendre _____   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |
| 7. Els meus pares m'animen a aprendre _____   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |
| 8. Tinc moltes ganes de millorar el meu _____ per comunicar-me amb les persones que parlen aquesta llengua. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |
| 9. Em poso nerviós quan parlo amb gent fora de classe en _____  | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |
| 10. Estic motivat per aprendre _____  | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                       |

“El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículu”

|   | CATALÀ    | CASTELLA  | ANGLÈS    | LLENGUA QUE PARLES A CASA |
|---|-----------|-----------|-----------|---------------------------|
| 11. Tinc una actitud positiva quan he d'utilitzar _____ (a l'aula o en altres situacions) | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 12. Els meus pares hem preguntat que hem fet a classe de _____                            | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |

**Preguntes generals**

|   |           |
|---|-----------|
| 13. M'agradaria parlar moltes llengües perfectament     | 1 2 3 4 5 |
| 14. El meu interès per les llengües estrangeres és gran | 1 2 3 4 5 |

### Secció 3: Preguntes “Què puc fer”

Aquesta part del qüestionari et demana quines coses pots fer en Català, Castellà, Anglès i/o en una altra llengua que parlis a casa si és diferent d'aquestes. Llegeix cada un dels ítems de sota i marca la resposta més adient, segons la dificultat o facilitat que t'indria per tu en cada llengua. Indica la teva resposta per a cada ítem posant un **X** sobre una de les alternatives per cada llengua que parles o estàs aprenent.

L'escala que farem servir en aquesta última secció és:

|                     |                |               |              |                   |
|---------------------|----------------|---------------|--------------|-------------------|
| <i>Molt difícil</i> | <i>Difícil</i> | <i>Normal</i> | <i>Fàcil</i> | <i>Molt fàcil</i> |
| 1                   | 2              | 3             | 4            | 5                 |

Contesta les preguntes referents a les llengües que **TU** parles o estàs aprenent. Si no parles cap més llengua a part del Català, Castellà i Anglès deixa la última columna en blanc.

|  | CATALÀ    | CASTELLÀ  | ANGLÈS    | LLENGUA QUE PARLES A CASA |
|--|-----------|-----------|-----------|---------------------------|
| 1. Explicar al metge el que et passa en _____                        | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 2. Entendre les notícies de la televisió en _____                    | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 3. Entendre millor al professor de _____                             | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 4. Explicar en _____ perquè has arribat tard a la escola             | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 5. Omplir un formulari en _____                                      | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 6. Entendre els llibres de text en _____                             | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 7. Escriure una redacció en _____                                    | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 8. Explicar a un amic alguna cosa divertida que t'ha passat en _____ | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 9. Entendre les instruccions d'un joc de taula en _____              | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 10. Escriure un correu electrònic a un amic en _____                 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 11. Llegir un llibre en _____ sense fer servir un diccionari         | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 12. Fer una presentació oral davant de la classe en _____            | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |

“El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículo”

---

|   | CATALA    | CASTELLA  | ANGLÈS    | LLENGUA QUE PARLES A CASA |
|---|-----------|-----------|-----------|---------------------------|
| 13. Per telèfon, entendre a algú parlant en _____           | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 14. Llegir un còmic en _____                                | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 15. Fer una llista del que vols pel teu aniversari en _____ | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |
| 16. Entendre dues persones parlant entre elles en _____     | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5                 |

**Ja has acabat!**

**Gràcies per omplir aquest qüestionari!**

#### 4 Referencias

- Arnau, J.(2003). El model català d'atenció educativa a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació: comparació amb altres models. *Immersion Lingüística*, 6, 4-13
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Campo, J. d., Espín, J. V., Marín, M. A., Rincón, D. d., Rodríguez, M., y Sandín, M. P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A., y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 277-320.
- Broeder, P., y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Dinges, N. G., y Lieberman, D. A. (1989). Intercultural communication competence: coping with stressful work situations. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 371-385.
- Etxeberría, F. (2003). 40 años de educación bilingüe en el país del euskara. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüismo i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.
- Eurydice. (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Gómez, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*(193), 7-27.
- Hammer, M. R. (1987). Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: A replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Kim, Y. Y. (1999). Unum and pluribus: ideological underpinnings of interethnic communication in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 591-611.
- Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Manning, M. L., y Baruth, L. G. (1996). *Multicultural education of children and adolescents*. Boston: Allyn and Bacon.
- Martin, J. N. (1987). The relationship between student sojourner perceptions of intercultural competencies and previous sojourn experience. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 337-355.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.
- Nishida, H. (1985). Japanese intercultural communication competence and cross-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 247-269.
- Oller, J. y Vila, I (2008) El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña, y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. En *Segundas lenguas e inmigración en red*, nº1.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

"El tratamiento de las lenguas en dos centros multilingües de catalunya y las respuestas actitudinales y motivacionales de su alumnado hacia el aprendizaje de la ll y de las lenguas del currículo"

---

- Sabariago, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclee.
- Siguán, M. (1990). Linguapax II. En M. Siguán (Ed.), *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.
- Vila, F. X., y Vial, S. (2003). Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.
- Vilà, R. (2006) La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural, *Revista de Investigación Educativa*, 24, 2, 353-372.
- Vilà, R. (2007) *La comunicación intercultural. Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Narcea
- Vilà, R (2008a) *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Vilà, R. (2008b) La competencia comunicativa intercultural en adolescentes, *Infancia y aprendizaje*, 31, Nº 2, 147-164
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., y Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.