



## &lt;Article&gt;

## Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària envers la diversitat lingüística i cultural\*

Maria J. Saladich Garriga

Data de presentació: 28/03/2011

Data d'acceptació: 18/05/2012

Data de publicació: 04/07/2012

### //Resum

L'objectiu d'aquesta recerca és analitzar les representacions i actituds del professorat de llengües de secundària envers la diversitat lingüística i cultural. La recollida de dades s'ha dut a terme mitjançant entrevistes individuals en profunditat i una discussió de grup. Els resultats ens mostren que si bé predomina la idea que el plurilingüisme és un valor positiu, no totes les llengües són valorades de la mateixa manera. Així mateix, prevalen concepcions de la cultura com quelcom estàtic i en bloc, que condueixen a la interpretació del contacte intercultural en termes de substitució. Des d'aquesta perspectiva, la diversitat cultural es percep com una amenaça a la pròpia identitat. S'evidencia la necessitat de formació que aprofundeixi en els conceptes de plurilingüisme i interculturalitat i en la necessitat de dotar els centres educatius de recursos que permetin una vivència positiva de la diversitat lingüística i cultural.

### //Mots clau

Competència plurilingüe i intercultural, representacions, actituds, professorat de llengües de secundària, investigació qualitativa.

### // Referència recomanada

Saladich Garriga, M. (2012) A Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària envers la diversitat lingüística i cultural. [En línia] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 5, núm. 2, 22-41. Accesible a: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

### // Dades de l'autora

**Maria Saladich Garriga.** Catedràtica d'anglès de Secundària, IES Icària – Barcelona.  
[msaladic@xtec.cat](mailto:msaladic@xtec.cat)

\* Aquesta recerca ha estat possible gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2413/2009, de 27 de juliol (DOGC núm. 5461 9/9/2009).



## 1. Justificació

A Catalunya, la presència creixent de població nascuda fora de l'Estat espanyol que parla diverses llengües ja abans d'arribar i que prové d'àmbits culturals i lingüístics diversos, configura una realitat social que supera la tradicional dicotomia entre català i castellà que se suposava que descrivia la situació lingüística a l'escola i a la societat als anys 90. Aquest fet, juntament amb la globalització del coneixement i la internacionalització de l'economia, configura un nou paradigma lingüístic, social i cultural. És en aquest context on troba sentit el nou currículum d'educació secundària (2007), que planteja com a finalitat educativa la millora de les capacitats de les persones per poder actuar adequadament en un món plural, multilingüe i multicultural. Es tracta de desenvolupar la competència plurilingüe i intercultural de l'alumnat i incloure-la en el currículum de totes les llengües, les quals es presenten de manera unitària amb la finalitat de coordinar les aportacions de cadascuna. Això significa que el rol del professorat de llengües va més enllà de l'ensenyament descontextualitzat d'estructures lingüístiques i esdevé essencial en l'aprenentatge-ensenyament d'aquestes competències, de manera que assumeix el rol de «mediador cultural». Ja en el Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR) (Consell d'Europa, 2001) se subratlla la importància del paper del professorat de llengües en l'assoliment dels objectius europeus en drets humans, pel fet de preparar l'alumnat per poder viure la diversitat amb coneixement, sensibilitat, tolerància i moral, i contribuir així a enfortir la cohesió social i la solidaritat. Això significa que el rol del professorat és clau per promoure la integració i l'educació multicultural.

Portar a terme aquesta tasca i implementar el nou currículum suposa innovació. Considerem que la innovació educativa no significa només la introducció de nous procediments o nous marcs teòrics. Qualsevol procés de canvi en el sistema educatiu ha de tenir en compte les concepcions i pràctiques dels ensenyants; per tant, estudiar-les és essencial a l'hora de dissenyar estratègies per a la implementació del canvi o la innovació (formació del professorat, elaboració de recursos i materials, etc.). En aquest sentit, cal tenir en compte el professorat com a constructor de coneixement i de significat, les representacions i actituds del qual condicionen i són condicionades per la seva pràctica docent i, per tant, són determinants en el desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural de l'alumnat.

## 2. Objectiu i preguntes de recerca

### 2.1 Objectiu

L'objectiu d'aquesta recerca és analitzar les representacions i actituds del professorat de llengües de secundària envers la diversitat lingüística i cultural, ja que determinen la seva pràctica docent i tenen una influència directa en el procés d'aprenentatge i ensenyament i, per tant, en les expectatives de l'alumnat en l'ús de la llengua i la cultura i en els seus coneixements, destreses i actituds envers la diversitat lingüística i les relacions interculturals. Es tracta de donar la veu al professorat, entendre la seva visió o perspectiva de la diversitat lingüística i cultural, identificar processos de creació i canvi i detectar



necessitats formatives. Coincidim amb Palou en el sentit que la nostra anàlisi no pretén establir un judici de bo o dolent, ni formular com han de ser les coses, sinó «proposar una reflexió crítica respecte a la manera com són» (Palou, 2008: 141).

## 2.2 Preguntes de la recerca

Aquestes són les preguntes que volem respondre:

1. Què entenen els professors de les diverses llengües per ensenyar/aprendre una llengua?
2. Quines representacions i actituds envers la diversitat lingüística i cultural mostra el professorat de llengües?
3. Com es formen i evolucionen les representacions i actituds del professorat envers la diversitat lingüística i cultural?
4. Com s'aborda la diversitat lingüística i cultural en la pràctica docent?
5. Com es treballa la competència plurilingüe i intercultural a les classes de llengües?

## 3. Marc teòric

### 3.1 Recerca educativa

Des de mitjan anys seixanta hi ha línies d'investigació educativa centrades en els processos de pensament del professorat. Aquests estudis tracten d'esbrinar la relació entre el pensament i l'acció i consideren que el que passa a l'aula es deu en gran part a decisions preses més o menys conscientment pel professorat a partir d'un «sistema» d'elements, la terminologia i conceptualització dels quals és diversa segons els autors: coneixements, creences, representacions, valors, actituds (veg. Cambra et al., 2000, 2007) o perspectives (veg. Dooly, 2005), entre d'altres.

Aquests «sistemes» estan interioritzats, actuen com a filtre per a l'acció i són resistents al canvi. No obstant això, alguns autors destaquen que poden evolucionar a partir de la consciència de l'acció. Alguns estudis suggereixen que les categoritzacions i la comprensió d'aspectes relacionats amb els continguts i el procés d'ensenyament-aprenentatge per part del professorat no es modifiquen a menys que siguin inadequades o insatisfactòries. Per altra banda, des d'una perspectiva socioconstructivista, es remarca que mitjançant processos de reflexió crítica sobre l'experiència i el propi pensament, aquest «sistema» es renova i pot fonamentar actuacions alternatives. Les diverses concepcions i els marcs teòrics, però, coincideixen a l'hora d'assenyalar que la formació del professorat hauria de considerar els ensenyants persones que aprenen de manera activa i s'hauria d'estimular la reflexió sobre les seves experiències a l'aula, sobre la conducta i els seus orígens i sobre la matèria que ensenyen (Ruiz-Bikandi i Camps, 2007).



Considerem que les representacions i actituds integren aquests «sistemes» que són tan importants a l'hora de prendre decisions en el procés d'ensenyament- aprenentatge per part del professorat. Jodelet (2002) entén per «representacions» sistemes de significacions que expressen les relacions que els individus i els grups mantenen amb el món i amb els altres, que es formen en la interacció i en el contacte dels discursos que circulen en l'espai públic i que serveixen com a guia d'interpretació de la realitat. Boix estableix una subdivisió temàtica en la seva definició de representacions lingüístiques, que equipara amb ideologies, mentalitats o actituds, i que inclou totes les concepcions o racionalitzacions que els parlants tenen sobre l'ús i l'estructura de les llengües (Boix, 2004). Per altra banda, l'actitud es pot considerar l'aspecte més afectiu, la reacció emocional d'una persona a un fet, sense necessitat de tenir-ne informació, si bé hi ha alguns autors com Comellas (2005) que inclouen les actituds en el concepte de representacions. En aquest sentit, destaquem la importància de les actituds envers la diversitat i la diferència, la modificació de les quals, segons considera Junyent (1998: 172) quan es refereix a la planificació ecolingüística, portarà a modificar les «actuacions». En tot cas, és pertinent destacar que tant les representacions com les actituds no són estàtiques, sinó que poden modificar-se i evolucionar. Tal com assenyala Ghalioun (2004), hi ha una relació interactiva entre el món real i les representacions, de manera que la realitat sempre s'entén amb referència a les nostres representacions, les quals, al seu torn, són desenvolupades en una situació determinada del món real per tal de fer-lo intel·ligible i orientar les nostres accions i, per tant, sempre depenen d'un context sociohistòric precís.

### 3.2 Ensenyament-aprenentatge i adquisició de llengües

En el camp de l'ensenyament, l'aprenentatge i l'adquisició de llengües cal destacar que les tendències actuals, recollides tant en el Marc europeu comú de referència per a les llengües com en el currículum de Catalunya, giren entorn dels «enfocaments plurals». L'objectiu principal de l'ensenyament de llengües és desenvolupar la competència plurilingüe i intercultural, que, tal com adverteix Nogueroles (2004), no suposa un afegit de competències aïllades, sinó la capacitat de comunicar-se i interactuar amb actors socials que posseeixen en diferents graus el domini de diverses llengües i que tenen l'experiència de diferents cultures. Per això, es promou la presència i l'ús de diferents llengües o varietats lingüístiques i culturals en les activitats d'ensenyament-aprenentatge i se supera «l'enfocament singular» que va predominar quan el desenvolupament dels mètodes estructurals i comunicatius en l'adquisició de llengües va eliminar el recurs a la llengua primera en les activitats d'aprenentatge.

A CARAP<sup>1</sup>, el Marc de referència dels enfocaments plurals a les llengües i cultures, s'identifiquen quatre enfocaments pluralistes: l'enfocament intercultural, el despertar de les llengües (*awakening of languages / l'éveil aux langues*), la intercomprensió de llengües relacionades i els enfocaments didàctics integrats (Candelier, 2007). L'enfocament

<sup>1</sup> CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles), en català Marc de referència dels enfocaments plurals, es refereix a enfocaments didàctics que suposen l'ús simultani de dues o més llengües i cultures en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Això representa un pas endavant per a la implementació del Marc europeu comú de referència per a les llengües, en concret en relació amb el desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural.

intercultural, que encara que ha tingut influència en la pedagogia de la llengua moltes vegades no s'aplica segons els seus principis fonamentals, proposa el desenvolupament en l'aprenent d'aspectes afectius i emocionals, entre els quals destaca una actitud, sensibilitat i empatia envers les diferències culturals. Es tracta de superar l'etnocentrisme sense renunciar a la pròpia personalitat i identitat. El despertar de les llengües té una orientació més lingüística, ja que bàsicament consisteix a desvetllar la consciència del que són les llengües i com funcionen. Pel que fa a la intercomprensió de llengües relacionades, com a síntesi es pot dir que s'interessa per identificar i optimitzar les relacions entre les diferents llengües per tal d'afavorir el desenvolupament de la competència plurilingüe. Finalment, els enfocaments didàctics integrats promouen l'establiment de connexions entre les diverses llengües estudiades.

### 3.3 Interculturalitat

L'educació intercultural considera la cultura com a component essencial de la comunicació. L'antropòleg Geertz (1987) entén la cultura com a sistema de significat compartit transmès socialment. Bàsicament, el que podem dir és que la cultura no és una cosa que tenim, sinó una cosa que compartim. També cal tenir en compte que si la cultura és compartida per un grup, ja sigui ètnic, nacional, religiós, de professió, d'orientació sexual, d'edat o de qualsevol altre tipus, una persona pot sentir-se identificada amb diferents grups simultàniament o diacrònicament.

Fent èmfasi en la interacció, Mondada (1999) defineix la identitat com a recurs que emprava la persona com a part de la seva activitat social. En aquest sentit, no es tracta de dir com són els individus, sinó d'explicar cap a quina o quines identitats orienten la seva acció (Cots, J. M. i Nussbaum, L., 2003). L'antropòleg F. Barth (1995), en relació amb els grups ètnics, considera que mostrar una identitat determinada no vol dir compartir una cultura separada dels altres, sinó que vol dir que aquest és el grup al qual es vol pertànyer. D'aquesta manera, es considera que una persona pot activar o desactivar una o més de les seves identitats en un moment determinat en funció de les seves vivències o necessitats. En aquest sentit, és interessant destacar, segons el mateix autor, el fet que cada persona comparteix idees amb persones molt properes i amb persones molt llunyanes geogràficament, però que no hi ha cap persona que comparteixi el mateix conjunt d'idees que l'altra. La diversitat cultural s'ha d'entendre des d'aquesta perspectiva perquè, si no, es corre el perill d'estereotipar, és a dir, de creure que tots els membres d'un determinat grup segueixen un determinat patró sense tenir en compte les diferències individuals.

L'educació intercultural té com a objectiu preparar les persones per interactuar i comunicar-se amb altres que tenen l'experiència de diferents cultures. Paige (1993) apunta que la confrontació amb la diferència cultural no és còmoda al començament, normalment comporta reptes i pot ser dolorosa: un cop es percep que hi ha alternatives possibles a la nostra manera d'interpretar la realitat, hi ha un pas que en suposa el qüestionament. D'altra banda, tal com assenyala Bennett (1993), la fenomenologia de la diferència és la clau del desenvolupament de la sensibilitat intercultural. Aquest autor descriu un model d'evolució d'aquesta sensibilitat, el primer estadi del qual consisteix en el reconeixement



de la diferència. A partir d'aquest primer estadi, el següent suposa la superació de l'etnocentrisme, per tal d'assolir un etnorelativisme que consisteix en la percepció de les altres llengües i cultures com a alternatives viables reals. És clau la idea de procés o de canvi, és a dir, tenir en compte que el comportament, els valors i la identitat són processos de construcció de realitats que no són fixos ni immutables. La sensibilitat d'un individu augmenta quan conscientment selecciona i integra trets culturals diferents de les seves identitats. En tot cas, és important destacar, citant Y. Y. Kim (2007), que les persones són capaces de guanyar competència en dues o més cultures sense perdre la seva identitat cultural o sense haver d'elegir entre una cultura o una altra.

Indubtablement, la comprensió entre membres de diferents cultures no ha estat mai tan important com ho és al segle XXI. Avui en dia, la capacitat de relacionar-se amb persones d'altres cultures no és tan sols valuós per a la nostra vida personal i professional, sinó que hi ha autors que ho consideren una condició per a la supervivència de la nostra espècie (Kim i Ebesu Hubbard, 2007). Per tal d'assolir aquesta comprensió que ens permeti interactuar amb persones diverses, cal desenvolupar sensibilitat intercultural, superar l'etnocentrisme, acceptar que hi ha maneres d'interpretar la realitat diferents de les nostres però igualment complexes i vàlides, i reconèixer el valor de la diversitat. D'aquesta manera, citant J. Bloomfield (2008), ho podríem considerar com una oportunitat que pot donar lloc a la creació de formes noves totalment híbrides que proporcionin un estímul a la innovació i a la renovació cívica, social, econòmica, cultural i artística.

## 4. Metodologia

### 4.1 Enfocament qualitatiu

Combinant estudis i marcs teòrics procedents dels camps de l'antropologia, els estudis sobre interculturalitat i la sociolingüística, hem analitzat les representacions i actituds del professorat envers el plurilingüisme i la interculturalitat.

La descripció etnogràfica, segons Geertz, presenta tres trets característics: és interpretativa, el que interpreta és el flux del discurs social, i la interpretació consisteix a rescatar «allò que s'ha dit» d'aquest discurs i fixar-ho en termes susceptibles de consulta. Segons aquest antropòleg, un dels trets essencials del mètode etnogràfic és la descripció densa, és a dir, no generalitzar a partir de casos particulars, sinó generalitzar dins d'aquests (Geertz, 1987).

En el marc d'un enfocament qualitatiu, l'objectiu d'aquesta recerca és analitzar les representacions i actituds del professorat envers el plurilingüisme i la interculturalitat que condicionen i són condicionades per la seva pràctica docent. Per tant, ens interessa captar l'univers simbòlic, la construcció de significats i el procés de categorització de la diversitat lingüística i cultural per part del professorat, i aquesta informació la podem obtenir a partir del discurs que el professorat elabora sobre les pròpies vivències i experiències relacionades amb la seva pràctica docent.





## 4.2 Recollida de dades

### 4.2.1 Entrevista en profunditat i discussió de grup

Per tal de captar el discurs del professorat entorn del nostre objecte d'estudi, hem fet entrevistes obertes i en profunditat. Bàsicament, una entrevista oberta és, tal com assenyala Catani (1993), «el dir del fer» i es basa fonamentalment en el fet que parlar amb els interlocutors del que fan i del que són (el que creuen que fan i són) és el primer pas de tota etnografia.

Tal com assenyala Alonso, l'entrevista és un procés comunicatiu mitjançant el qual un investigador extreu una informació d'una persona —«l'informant», un terme prestat del vocabulari bàsic de l'antropologia cultural— que es troba en la seva biografia, entenent-la com el conjunt de representacions associades a esdeveniments viscuts per la persona entrevistada. Això implica que la informació ha estat experimentada i absorbida per la persona entrevistada i serà proporcionada com una orientació i interpretació significativa de la seva experiència (Alonso, L. E., 1995: 226).

L'entrevista en profunditat centrada en un tema suposa una situació conversacional cara a cara i personal, en la qual la persona entrevistada se situa com a portadora d'una perspectiva elaborada i desplegada en diàleg amb l'investigador/a, que provoca la parla amb preguntes i amb la reformulació i interpretació del que s'ha dit, sense produir conversa, ja que l'informant ha d'ignorar la perspectiva de l'investigador per tal que el seu discurs no estigui condicionat (Canales, M.; Peinado, A., 1995: 296).

Per tal d'obtenir la informació que ens interessa, l'entrevista ha girat entorn d'un guió prèviament elaborat dels temes sobre els quals hem fet fluir la conversa i que s'han explicitat al començament. En tot cas, la intervenció de l'entrevistadora s'ha limitat a les ocasions en què calia aprofundir en la temàtica, o bé quan el discurs s'interrompia o simplement com a estratègia de suport. Bàsicament, i sense que necessàriament s'hagi seguit el mateix ordre, els nuclis temàtics entorn dels quals s'han desenvolupat les entrevistes han estat els següents:

- Formació, vivències i experiència en relació amb l'activitat professional del participant.
- Descripció del tipus d'escola en la qual treballa: alumnat i professorat.
- Tractament de la diversitat (distribució de grups, adaptacions curriculars, etc.).
- Ensenyament i adquisició de llengües.
- Pràctica docent.



Finalment, hem participat en una discussió de grup amb l'objectiu de generar discursos en una situació d'interacció. El fil conductor de la discussió s'ha basat en els mateixos nuclis temàtics entorn dels quals s'han desenvolupat les entrevistes individuals, i s'ha incidit en els elements que ens interessava aprofundir. El rol de la investigadora s'ha limitat a moderar la discussió de manera que tots els participants poguessin parlar lliurement, i ha intervingut només per suggerir nous temes quan el discurs es feia repetitiu o bé quan es produïen silencis. D'aquesta manera, la discussió ens ha possibilitat contrastar els discursos individuals amb els del grup i profunditzar en els temes que s'han considerat pertinents.

El relat que hem extret a partir de les entrevistes en profunditat i la discussió de grup ens proporciona directament o indirectament informació que va més enllà del que realment fa o pensa, o creu que fa o pensa, un participant particular, en aquest cas, un professor o professora. Qualsevol relat posa en escena èpoques, espais, situacions, circumstàncies que no són mai individuals i que, inevitablement, són col•lectius, socials i testimonials.

#### 4.2.2 Subjectes participants en la recerca

Per tal de respondre a les preguntes que ens formulem en aquesta recerca hem seleccionat un grup de participants integrat per professorat de català, de castellà, d'aula d'acollida i de llengües estrangeres. Aquest grup no ha estat escollit en funció de la seva representativitat estadística, ja que «no ens interessem en com es distribueixen poblacionalment opinions o respostes a preguntes imaginades per nosaltres, sinó que el que ens interessa és copsar el sentit que els individus donen a les seves experiències i pràctiques» (Marinas, Santamaría, 1993: 282).

Ens hem centrat en una zona geogràfica, Barcelona ciutat i àrea metropolitana, i hem procurat entrevistar un grup de professors heterogeni, tenint en compte variables com ara edat, gènere, experiència docent i tipologia del centre docent on s'exerceix la docència, tant en relació amb la zona d'ubicació com amb l'alumnat. L'obtenció de participants ha presentat certes dificultats. En primer lloc, tenint en compte que la investigadora també pertany al col•lectiu que és objecte d'estudi, i amb la finalitat d'obtenir una perspectiva no condicionada per experiències, fets o discussions anteriors, s'ha evitat entrevistar persones amb les quals hagi estat en contacte directe prèviament. No obstant això, les reticències mostrades per les persones a qui se'ls ha demanat la participació en qualitat d'informants han estat superades pel fet d'estar connectades a través d'alguna persona coneguda que ha exercit de pont. Amb anterioritat a l'entrevista se'ls ha informat que aquest projecte de recerca s'interessa pel punt de vista del professorat en relació amb el procés d'ensenyament-aprenentatge de llengües, i s'ha evitat especificar els termes interculturalitat i plurilingüisme. Ens interessava





Maria Saladich Garriga. *Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària ...*

que el discurs es produís espontàniament en el moment de l'entrevista i no fos elaborat o preparat amb antelació.

Les entrevistes en profunditat s'han realitzat de manera individual a un nombre de nou professors i professores de secundària, entre els quals n'hi ha quatre de català, dos de castellà, un d'aula d'acollida i dos de llengua anglesa; tres són homes i sis són dones. La seva edat i experiència docent és diversa, però hem tingut dificultat per trobar participants amb pocs anys d'experiència. Els centres educatius on treballen són centres públics d'ensenyament secundari ubicats en zona urbana, concretament a la ciutat de Barcelona i l'àrea metropolitana. A cadascun dels professors o professores que s'ha entrevistat se li ha assignat un nom imaginari, i el nom del centre on treballen no s'especifica per tal de preservar la seva privacitat. Per aquest motiu, només fem servir dues categories de centres: centres ubicats a la ciutat de Barcelona i centres ubicats a l'àrea metropolitana.

**Taula 1: Professorat participant**

Nom	Matèria	Ubicació de l'IES	Anys aproximats d'experiència docent
Carme	Català	Barcelona	22 anys
Júlia	Català	Àrea metropolitana	26 anys
Marta	Català	Barcelona	25 anys
Pere	Català	Barcelona	21 anys
Antoni	Aula d'acollida	Barcelona	24 anys
Isabel	Castellà	Àrea metropolitana	18 anys
Núria	Castellà	Àrea metropolitana	20 anys
Laura	Anglès i francès	Àrea metropolitana	8 anys
Santiago	Anglès	Barcelona	30 anys

La idea inicial de fer una discussió de grup amb tot el professorat entrevistat ha condicionat en certa manera la tria dels participants, ja que d'entrada s'ha intentat que treballessin en zones a una distància que permetés reunir-los a tots en un lloc i una hora determinats. També s'ha procurat que no es coneguessin entre ells per evitar que hi haguessin relacions prèvies que poguessin interferir en el funcionament del grup. Tot i això, per múltiples raons, com ara diferències horàries, ocupacions personals i possiblement reticències a reunir-se amb altres professors, no ha estat possible fer la discussió de grup amb la totalitat dels participants. Finalment, amb diverses cancel·lacions a última hora, només es van presentar a la discussió de grup quatre participants: Pere, Antoni, Núria i Laura.



### 4.3 Anàlisi i interpretació de dades

Mitjançant les entrevistes i la discussió de grup hem obtingut discurs del professorat sobre la temàtica objecte d'estudi de la recerca. Les entrevistes, tal com hem assenyalat anteriorment (veg. apartat 4.2.1.), han estat obertes per tal de no condicionar el relat dels entrevistats; per tant, els temes tractats en cadascuna no són necessàriament coincidents. Pel que fa a la discussió de grup, si bé s'ha intentat dirigir la conversa cap als temes que ens interessaven, la interacció dels diversos participants ha produït també un text bastant obert.

Tal com apunta Duranti, des del camp de l'antropologia lingüística, una anàlisi implica transformació amb un propòsit (Duranti, 2000). El primer pas de l'anàlisi ha consistit en la transcripció del material enregistrat obtingut a partir de les entrevistes i la discussió de grup. A continuació hem procedit a l'anàlisi del material transcrit, començant per cadascuna de les entrevistes individuals i acabant per la discussió de grup. Adoptant una perspectiva inspirada en l'esquema que planteja Palou (veg. Palou 2008), que parteix de la idea que la finalitat del fragment és indissociable de la manera de construir-lo, hem procedit seguint els passos següents:

#### 1r. Identificació de seqüències

Després d'una lectura acurada de tot el material transcrit, hem identificat les seqüències que hem considerat significatives en relació amb el nostre objecte d'estudi tenint en compte la temàtica a la qual fan referència. A vegades un tema es tracta en més d'una seqüència i, en tot cas, a l'hora de presentar l'anàlisi, les seqüències es presenten entorn d'una temàtica.

#### 2n. Anàlisi de la seqüència

A cada seqüència hem dut a terme una anàlisi del text tenint en compte els elements següents:

- La utilització de marcadors característics del llenguatge oral (*bueno, vull dir, aviam*, etc.) i connectors (*perquè, però*, etc.) que tenen com a finalitat guiar la interpretació del receptor (Palou, 2008). Tant els uns com els altres funcionen com a unitats lingüístiques no predeterminades i, per tant, poden exercir funcions diverses segons el context.
- Les paraules clau que pel seu contingut semàntic tenen relació amb el tema objecte d'aquesta recerca i les que les acompanyen, tenint en compte les associacions i les oposicions que s'hi estableixen i l'establiment de categories.
- Les conductes discursives esgrimides en el discurs per descriure, explicar o raonar un enunciat.
- La posició de la persona respecte al tema tenint en compte els aspectes prosòdics, la modalitat de l'oració, els modes del verb, les perífrasis verbals i l'ús de metàfores. D'altra



banda, les persones del verb i els pronoms ens indiquen si la persona narradora es manifesta com a portaveu d'un grup o individualment i també la seva implicació.

- Paràmetres de referència temporal i de lloc (*ara i abans, aquí i allà*, etc.).
- Elements avaluadors manifestats en l'ús d'adjectius, adverbis, judicis, verbs de sentiment i d'opinió, i també inferències, implícits i marcadors d'impotència, de contradiccions i de reticència més rellevants.

Després de l'anàlisi de les entrevistes individuals i de la discussió de grup, hem elaborat una síntesi de cada participant. A la síntesi dels quatre professors i professores que han fet la discussió de grup s'inclou el contrast entre el discurs produït a l'entrevista individual i el que s'ha generat en la situació d'interacció que ha propiciat la discussió de grup. Per finalitzar, hem presentat esquemàticament una síntesi en format de taules.

## 5. Discussió i conclusions

### 5.1 Resposta a les preguntes de la recerca

#### 5.1.1 Què entenen els professors i professores de les diverses llengües per ensenyar/aprendre una llengua?

Les representacions entorn de les llengües i el seu ensenyament-aprenentatge es poden agrupar en conjunts que corresponen a cadascuna de les llengües que s'ensenyen a l'escola, tenint en compte si la llengua que s'ensenya és una llengua primera, una llengua segona o estrangera<sup>2</sup> i tenint en compte també el seu ús i estatus a l'escola i a la societat.

El professorat de llengües estrangeres, d'aula d'acollida i de català amb experiència en l'ensenyament de segona llengua a l'alumnat nouvingut, considera l'aprenentatge de la llengua a partir del seu ús, amb enfocaments comunicatius basats en tasques i en la integració de llengua i contingut, en els quals l'aprenentatge dels aspectes formals es fa a partir d'activitats comunicatives o al voltant de continguts curriculars o centres d'interès. Es menciona el desenvolupament de destreses receptives i productives tant en llengua oral com en llengua escrita, parant una atenció especial a la interacció. La gestió de l'aula reflecteix cert dinamisme, de manera que la classe a vegades se centra en la figura del docent i a vegades els alumnes treballen independentment en parelles o en grup. Per aquest motiu, consideren la importància de tenir una ràtio d'alumnat a l'aula que permeti fer activitats participatives i atendre millor la diversitat, i valoren molt positivament les classes

<sup>2</sup> La diferència entre llengua segona i estrangera és que la llengua segona té presència i ús social en el territori on s'aprèn, mentre que l'estrangera no.



Maria Saladich Garriga. *Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària ...*

de desdoblaments<sup>3</sup>. Les activitats que es fan a la classe són variades i, sovint, lúdiques. L'objectiu prioritari és el desenvolupament de la competència en l'ús de la llengua i es presta una atenció particular a promocionar-ne l'ús entre l'alumnat. També notem una consideració específica pels aspectes afectius que intervenen en els processos d'aprenentatge, sobretot en el cas d'una llengua nova, quan s'insisteix en la necessitat de crear un clima de confiança a l'aula i es descriuen diversos tipus d'estratègies verbals i no verbals per facilitar la comunicació. En la mateixa línia, l'error es considera un element integrant del procés d'aprenentatge i l'avaluació s'interpreta prioritàriament com a mesura del progrés en l'assoliment dels objectius.

Així mateix, s'emfatitza, sobretot per part del professorat de llengües estrangeres, d'una banda, la importància de relacionar la llengua amb la seva realitat sociocultural i, de l'altra, l'ús de mitjans audiovisuals i de tecnologies de la informació i l'aprenentatge.

En el discurs del professorat de català, especialment en el que ensenya en centres d'alumnat majoritàriament castellanoparlant, es reflecteix inquietud sobre l'ús del català a l'escola. Consideren el professorat com a proveïdor de model lingüístic i, en aquest sentit, mostren preocupació pel canvi indiscriminat de codi lingüístic entre el català i el castellà que es produeix a l'escola secundària per part del professorat. Això els preocupa, per una banda, perquè és un motiu de confusió per a l'alumnat de llengües d'origen no romànic i, per l'altra, perquè ho relacionen causalment amb el fet que l'ús del català a l'escola no es normalitzi. Notem certa ambivalència i contradicció en relació amb els objectius que consideren que haurien de tenir, i estableixen com a dues categories oposades l'aprenentatge dels aspectes formals de la llengua i l'aprenentatge més pràctic. Prioritzen la llengua escrita i donen importància a la comprensió lectora i a l'expressió escrita, sobretot pel que fa a la correcció formal. Els aspectes teòrics de la llengua i la literatura es treballen per separat. La llengua oral és interpretada com una aportació del nou currículum i, si bé coincideixen a valorar la importància que té, fer-ne un desenvolupament a l'aula es considera problemàtic a causa de la ràtio d'alumnat i del temps que requereix. Pel que fa a la gestió de l'aula, es presenta el paper del docent com a figura central que dirigeix les activitats d'ensenyament-aprenentatge, iguals per a tot l'alumnat excepte en el cas de l'alumnat categoritzat «de diversitat», que treballa independentment amb material adaptat. Notem una preocupació per aconseguir la motivació de l'alumnat en la realització d'activitats que siguin significatives i que connectin amb els seus interessos. L'avaluació s'utilitza com a mesura sancionadora per aconseguir que l'alumnat estudiï, faci les tasques que li corresponen i usi la llengua.

El professorat de castellà entrevistat treballa en centres majoritàriament castellanoparlants. No percep conflicte en l'ús de la llengua catalana a l'escola i,

<sup>3</sup> Els desdoblaments són les classes en les quals el grup classe, que acostuma a ser de 30 alumnes, es parteix en dos, de manera que permet una ràtio de 15 alumnes. Normalment el desdoblament es porta a terme durant una de les tres hores de classe setmanals de llengua estrangera.



Maria Saladich Garriga. *Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària ...*

en tot cas, al·ludeix a una manca de suport a l'ensenyament del castellà a l'alumnat nouvingut. La seva perspectiva en l'ensenyament de la seva matèria parteix d'una visió deficitària de la llengua que usa l'alumnat i considera com a objectiu prioritari, a banda de l'ensenyament dels aspectes formals de la llengua i la literatura, la correcció de la llengua que usen els alumnes i l'ampliació del lèxic. Aquesta perspectiva no preveu l'ús d'estratègies específiques per a l'alumnat que no parla la llengua. Les classes centrades en la figura del docent inclouen activitats de tipus lúdic amb l'objectiu de canviar el ritme i aconseguir l'atenció de l'alumnat. L'alumnat de diversitat treballa independentment amb material adaptat. Es menciona també l'avaluació com a mesura sancionadora amb les finalitats que hem apuntat en el paràgraf anterior.

### 5.1.2 Quines representacions i actituds envers la diversitat lingüística i cultural mostra el professorat de llengües?

En relació amb les llengües de l'escola, en tots els casos el castellà és considerat la llengua d'ús majoritari de l'alumnat a la secundària. Per altra banda, en funció de la ubicació de l'escola on es treballa i la proporció d'alumnat castellanoparlant, hi ha una percepció més o menys conflictiva en relació amb l'ús de la llengua catalana. Entre els docents de centres majoritàriament castellanoparlants, les representacions associades amb el català giren al voltant de la idea que es tracta d'una llengua d'ús minoritari, mentre que el castellà és la llengua d'ús social i de prestigi, amb la qual cosa s'interpreta que la reticència en l'ús del català per part de l'alumnat es produeix per la manca d'identificació amb el grup social que el parla i la manca de percepció de la seva utilitat. Per altra banda, les llengües estrangeres que s'estudien a l'escola són valorades socialment, mentre que les llengües d'origen de l'alumnat nouvingut, excepte en el cas de l'aula d'acollida, són rarament tingudes en compte.

L'alumnat és categoritzat en funció de característiques relacionades amb el rendiment acadèmic, les quals, al seu torn, es relacionen amb el medi social i familiar i amb atributs personals i característiques motivacionals com per exemple la capacitat d'atenció, l'interès, la voluntat o l'esforç. Preval la percepció generalitzada d'un canvi de l'alumnat relacionat amb un eix temporal: abans de la reforma educativa introduïda per la LOGSE (Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu, 1994)<sup>4</sup> i després de la reforma, que s'associa amb trets negatius com ara la davallada en el nivell acadèmic, la disminució de la capacitat d'atenció i la manca de maduresa dels estudiants. Aquest canvi s'associa en alguns casos amb els canvis produïts en la societat en general i, en d'altres, amb els canvis generats en el sistema educatiu amb la introducció de la LOGSE, que s'interpreta com una disminució de les exigències que fomenta una cultura del no-esforç entre els estudiants.

<sup>4</sup> La reforma de la LOGSE va suposar un canvi radical en el sistema educatiu. El fet que l'educació fins als setze anys passés a ser obligatòria va introduir a l'institut una tipologia d'alumnat que abans no hi hauria tingut cabuda.



Maria Saladich Garriga. *Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària ...*

En relació amb l'alumnat nouvingut<sup>5</sup>, apreciem un cert etnocentrisme, en el sentit que la diversitat cultural que aporta a l'escola és rarament tinguda en compte, excepte en els casos en què es relacionen causalment trets suposadament culturals amb característiques relacionades amb un baix rendiment acadèmic, amb la qual cosa s'evidencia una valoració negativa de la cultura d'origen. Els estereotips que relacionen alumnat immigrant amb baix rendiment acadèmic són rarament qüestionats. En aquest sentit, considerem significatiu el fet que els casos d'alumnat reeixit acadèmicament d'aquest col·lectiu o no es mencionen o es relacionen amb atributs personals i motivacionals i, en algun cas, amb l'absència dels trets suposadament culturals.

En tot cas, en la discussió de grup s'ha evidenciat que la presència d'una diversitat lingüística i cultural més complexa que la que suposa la convivència de la llengua catalana, la llengua castellana i les llengües de prestigi internacional conjuntament amb les seves cultures associades és percebuda com una amenaça, com una cosa que pot atemptar contra una suposada identitat catalana, que es considera malmesa en la situació política i cultural actual. Les representacions entorn dels conceptes d'integració de la població immigrada mostren una idea de cultura com a bloc compacte que, en el cas d'integració, s'ha de substituir pel bloc compacte que se suposa que és la cultura de la societat d'acollida. La idea de respecte és percebuda com una opció alternativa a la d'integració i és entesa com una coexistència sense conflicte de persones de diferents orígens culturals, en la qual no es produeixen intercanvis ni modificacions de les respectives perspectives.

### 5.1.3 Com es formen i evolucionen les representacions i actituds del professorat envers la diversitat lingüística i cultural?

De l'anàlisi de les nostres entrevistes i la discussió de grup no hem obtingut informació conclouent en relació amb aquesta pregunta. No obstant això, podem apreciar que les representacions i actituds estan molt relacionades amb la formació, l'experiència docent i la reflexió que fan els professors individualment o, en alguns casos, en interacció amb la resta del professorat.

Les representacions entorn de la diversitat lingüística i cultural sembla que coincideixen amb els blocs que hem considerat en la resposta a la primera pregunta. Els ensenyants de llengües segones i llengües estrangeres, potser pel fet d'haver passat pel procés d'aprendre la llengua i estar en contacte amb una altra cultura o amb alumnat que viu l'experiència, descriuen de manera molt clara la relació entre llengua i cultura i mostren actituds favorables a l'aprenentatge de llengües, ja que ho relacionen amb la possibilitat d'accedir a altres realitats. El professor d'aula d'acollida, l'experiència docent del qual el

<sup>5</sup> El terme «alumnat nouvingut» s'utilitza actualment als centres educatius per referir-se a l'alumnat que s'ha incorporat recentment al sistema educatiu provinent d'una realitat cultural i lingüística diferent a la de la nostra societat.





Maria Saladich Garriga. *Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària ...*

posa en contacte contínuament amb alumnat d'origen cultural molt divers, mostra empatia amb l'alumnat nouvingut i sensibilitat envers el plurilingüisme i la interculturalitat i té en compte, en la seva pràctica docent, la distància entre les llengües i cultures d'origen i les de l'escola i el seu entorn. La resta de professorat de català reflexiona sobre l'ús de la llengua i el relaciona amb identitat i cultura; en aquest sentit, les seves representacions i actituds entorn de llengua i cultura són dinàmiques i presenten una perspectiva contrària al monolingüisme. Per altra banda, el professorat de castellà, potser pel fet que la llengua que ensenyen és una llengua d'ús majoritari a l'escola, no elabora discurs entorn de la llengua, el seu ús ni la relació entre llengua i cultura.

El que trobem destacable és que les representacions i les actituds menys favorables envers les llengües i cultures estrangeres que no s'estudien a l'escola i que sovint es relacionen amb un estatus social més baix, es corresponen amb situacions de docència desbordants, en el sentit que la proporció d'alumnat que podríem incloure en el terme «nouvingut» és molt superior a la de l'entorn social, i aquest fet no es pot o no se sap gestionar en el centre educatiu.

#### 5.1.4 Com s'aborda la diversitat lingüística i cultural en la pràctica docent?

La idea més o menys conscient de l'existència d'una competència lingüística comuna per a l'aprenentatge de totes les llengües està present tant entre el professorat de llengua estrangera com en part del de català i reflecteix una actitud favorable envers el plurilingüisme. En la pràctica docent això es manifesta en la realització d'activitats de relació i de comparació de llengües, que permeten utilitzar el repertori lingüístic de la persona com a recurs per a l'aprenentatge de la nova llengua. En aquest sentit, destaquem l'ús de recursos multilingües que tenen en compte les llengües d'origen d'alumnat nouvingut a l'aula d'acollida. També notem el reconeixement dels aspectes afectius que intervenen en l'aprenentatge d'una llengua nova i que es reflecteixen, tal com hem apuntat anteriorment, en la necessitat de crear unes condicions a l'aula que en propiciïn l'ús.

Les representacions que consideren l'aprenentatge de la llengua com una cosa independent de l'aprenentatge de continguts curriculars no preveuen la possibilitat d'aprendre simultàniament llengua i contingut, ni la transferència de coneixements. L'aprenentatge de la llengua és considerat un requisit previ a l'adquisició de coneixements. En conseqüència, s'associa la manca de domini de les llengües de l'escola amb el desconeixement de continguts curriculars. Aquesta perspectiva provoca que l'alumnat nouvingut, independentment del seu nivell acadèmic, sigui ubicat, en alguns centres on és possible, en les aules de nivell i ritme d'aprenentatge més baix, de manera que se'ls limita les possibilitats d'accés a estudis postobligatoris.



La diferència cultural rarament és té en compte, exceptuant el cas del professor de l'aula d'acollida, que la considera una variable en el procés d'adaptació al nostre sistema escolar i la té present en el tractament de l'alumnat nouvingut, de manera que respecta el seu ritme i el recolza afectivament.

### 5.1.5 Com es treballa la competència plurilingüe i intercultural a les classes de llengua?

En primer lloc, és significatiu que, si bé els entrevistats fan referència a continguts curriculars i a objectius d'ensenyament-aprenentatge de la llengua, només es parla de la competència plurilingüe i intercultural de manera explícita en l'ocasió en què l'entrevistadora planteja el tema directament a la discussió de grup, i, en aquest cas, les intervencions mostren que s'associa exclusivament amb la distribució dels continguts comuns de les llengües i manifesten desconeixement i desconfiança envers la interculturalitat. Per tant, es pot deduir que el desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural, el primer objectiu del currículum de totes les llengües de secundària, no es té present, almenys no de manera conscient.

No obstant això, de manera no consistent i sense relacionar-ho conscientment amb aquesta competència, sí que s'observen representacions, pràctiques i actituds que condueixen a desenvolupar-la. En aquest sentit, considerem rellevants les representacions de les llengües com quelcom dinàmic i la integració de les cultures associades en les activitats d'ensenyament-aprenentatge; el reconeixement més o menys explícit d'una competència lingüística comuna que es nodreix de tot el repertori lingüístic d'una persona manifestat en activitats de conscienciació sobre l'ús de les llengües i de comparació entre llengües i, finalment, en la distribució dels continguts comuns de llengua.

### 5.2 Conclusions

La recollida de dades mitjançant les entrevistes individuals obertes i en profunditat ens ha permès captar sentits i significats que el professorat entrevistat dona a les seves experiències i pràctiques docents. A més, ens ha permès veure representacions i actituds del professorat envers la diversitat lingüística i cultural i ens ha mostrat que aquestes s'originen durant la seva formació acadèmica i professional, la seva experiència a l'aula i al centre educatiu, la reflexió individual sobre la mateixa i, en alguns casos, en la interacció amb els companys. El contrast amb la discussió de grup ha posat en evidència la consistència entre el discurs individual generat a les entrevistes individuals obertes i el que ha sorgit en una situació d'interacció grupal.

En relació amb els resultats, ens sembla significatiu el fet que, si bé preval la idea que el plurilingüisme és un valor positiu, no totes les llengües són valorades de la mateixa manera. Les llengües d'origen dels alumnes immigrants, tot i que en alguns casos es tenen

en compte en el procés d'ensenyament-aprenentatge, no són valorades a l'escola, ni tan sols des d'un punt de vista simbòlic. Per altra banda, la diversitat cultural sembla que és una realitat que no s'acaba de digerir. A la discussió de grup, s'ha evidenciat que la presència d'una diversitat lingüística i cultural més complexa de la que suposa la convivència de la llengua catalana, la llengua castellana, les llengües de prestigi internacional (anglès, francès, etc.) i les seves cultures associades, és sovint percebuda com una amenaça, com si conèixer-la i valorar-la suposés la substitució del que tenim. Tal com hem mencionat citant Paige (1993) (veg. apartat 3.3.), la confrontació amb la diferència cultural no és fàcil i planteja reptes personals. Seguint el model de desenvolupament plantejat per M. Bennett (1993), el desenvolupament de la sensibilitat intercultural està condicionada no solament pel contacte amb la diversitat cultural, sinó també per la manera com és viscuda. En aquest sentit, és interessant destacar que les representacions més negatives de la diversitat estiguin associades a situacions en les quals la diversitat és difícil de gestionar dins de l'aula.

Podem concloure que el canvi de marc conceptual en l'ensenyament de llengües previst en el Marc europeu comú de referència per a les llengües i en el nou currículum del nostre sistema educatiu no s'ha traduït en un canvi en la pràctica docent, sobretot en relació amb els enfocaments plurals, que inclouen la competència plurilingüe i intercultural com a objectiu central de l'ensenyament de llengües. En aquest sentit, considerem necessària la formació del professorat per tal d'aprofundir en els conceptes de plurilingüisme i interculturalitat i en l'elaboració d'estratègies per al seu desenvolupament a l'aula i a l'escola. D'altra banda, convé establir dinàmiques efectives per aconseguir que la diversitat es visqui com un fet positiu i evitar les situacions en què el professorat es troba desbordat perquè no la pot atendre adequadament, ja que donen lloc a representacions negatives i generen situacions que afavoreixen l'exclusió social.

## <Referències bibliogràfiques>

Alonso, L. E. (1995) «Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa». A: Delgado, J. M.; Gutierrez, J. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Metodología de las ciencias del comportamiento*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.

Barth, F. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Barth, F. (1995) *Ethnicity and the Concept of Culture. Presentació a la conferència Rethinking Culture*. Harvard: Universitat de Harvard.

Bennett, M. J. (1993) «Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity». A: Paige, M. (ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bloomfield, J. (2008) «Perfiles de innovadores interculturales». *Espacios y dinámicas interculturales: innovación, participación y proximidad*. Fundació CIDOB. Sèrie Dinàmiques



Maria Saladich Garriga. *Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària ...*

Interculturales, núm. 13. Disponible a: [http://www.cidob.org/es/publicaciones/documentos\\_cidob/dinamicas\\_interculturales/num\\_13\\_espacios\\_y\\_dinamicas\\_interculturales\\_innovacion\\_participacion\\_y\\_proximidad](http://www.cidob.org/es/publicaciones/documentos_cidob/dinamicas_interculturales/num_13_espacios_y_dinamicas_interculturales_innovacion_participacion_y_proximidad) [Consulta: 22 febrer 2010]

Boix, E. (2004). «Les representacions: un camp de recerca des de l'antropologia lingüística per mantenir la diversitat». A: *Congrés Linguapax. Diàleg sobre diversitat lingüística, sostenibilitat i pau*. Barcelona, 20-23 de maig de 2004. Barcelona: Fòrum Universal de les Cultures Barcelona 2004. Disponible a: [http://www.linguapax.org/congres04/pdf/3\\_boix.pdf](http://www.linguapax.org/congres04/pdf/3_boix.pdf) [Consulta: 19 maig 2010].

Cambra, M.; Ballesteros, C.; Palou, J.; Civera, I.; Riera, M.; Perera, J.; Llobera, M. (2000) «Creencias y saberes de los profesores entorno a la enseñanza de la lengua oral». *Cultura y educación*, 17/18, 25-40.

Cambra, M. (2006) «Algunes claus bàsiques per abordar el plurilingüisme a l'escola». *Escola Catalana* [Monografia: Terra d'acollida], 432, 20-22.

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

Canales, M.; Peinado, A. (1995) «Grupos de discusión». A: Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Metodología de las ciencias del comportamiento*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.

Candelier, M. (coord.) (2007) *A travers les Langues et les Cultures/ Across Languages and Cultures*. CARAP. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Disponible a: [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E\\_20080302\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf) [Consulta: 19 maig 2010].

Catani, M. (1993) «Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral». *Historia y fuente oral*. 3, 151-164.

Comellas, P. (2005) *Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Cots, J. M.; Nussbaum, L. (2003) «Consciència lingüística i identitat». A: Parera, J.; Nussbaum, L.; Milian, M. (ed.). *L'educació lingüística en situacions multilingües i multiculturals* (pp. 71-89). Barcelona. ICE/HORSORI.

European Council (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dávila, A. (1995) «Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas». A: Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Metodología de las ciencias del comportamiento*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis.



Maria Saladich Garriga. *Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària ...*

Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (1995) (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Metodología de las ciencias del comportamiento*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis.

Dooly, M. (2005) *Linguistic Diversity: A qualitative analysis of foreign language teacher's category assembly*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible a: <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/DoolyOwenby2004.pdf> [Consulta: 20 març 2011].

Duranti, A. (2000) *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Ghalioun, B. (2004) «Exclusion et dynamiques de représentation en contexte de globalisation. Représentations et interculturalité». *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66-67, 271-282. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/28391/28225> [Consulta: 19 maig 2010].

Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Jodelet, D. (2002) «Les représentations sociales dans le champ de la culture». *Information sur les Sciences Sociales*, 41, (1), 111-133.

Junyent, M. C. (1998) *Contra la planificació: una proposta ecolingüística*. Barcelona: Empúries

Kim, Y. Y. (2007) «Ideology, Identity, and Intercultural Communication: An Analysis of Differing Academic Conceptions of Cultural Identity». *Journal of Intercultural Communication Research*, 36 (3), 237-253.

Kim, M. S.; Ebesu Hubbard, A. S. (2007) «Intercultural Communication in the Global Village: How to Understand 'The Other'». *Journal of Intercultural Communication Research*, 36 (3), 223-235.

Marinas, J. M.; Santamaría, C. (1993) *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

Mondada, L. (1999) «L'accomplissement de 'l'étrangéité' dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs». *Langages*, 134, 20-34.

Noguerol, A. (2004) «Qui ensenya la llengua per aprendre?». *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 10-16.

Paige, M. (1993) (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Palou Sangrà, J. (2008) *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Parera, J.; Nussbaum, L.; Milian, M. (ed.) (2003) *L'educació Lingüística en situacions multilingües i multiculturals*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Ruiz-Bikandi, U.; Camps, A. (2007) «Corrientes de investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto». *Cultura y Educación*, 19, (2), 105-122.



## Legislació

Currículum d'educació secundària obligatòria – Decret 143/2007, de 26 de juny (DOGC núm. 4915).

Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu – BOE-A-1990-24172.

Copyright © 2012. Aquesta obra està subjecta a una llicència de Creative Commons mitjançant la qual qualsevol explotació de l'obra haurà de reconèixer els autors de la mateixa, citats a la referència recomanada que apareix a l'inici del document.

